

Orientação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças pela forma acolhedora e carinhosa com que me receberam todos os dias, um afeto mútuo que se traduziu num bem-estar essencial a este percurso. Agradeço ainda aos familiares das crianças pelo voto de confiança e pela disponibilidade que manifestaram em colaborar com o par pedagógico, bem como pelo momento em que nos felicitaram pelas atividades desenvolvidas.

Quero agradecer também a toda a equipa docente e não docente que me acolheu tão bem na instituição onde decorreram ambos os períodos de estágio, em especial às orientadoras cooperantes.

Do mesmo modo, agradeço o privilégio por ter contactado, em todo o ciclo de estudos, com um corpo docente reconhecido pela sua qualidade, particularmente às supervisoras institucionais.

Agradeço ao meu par pedagógico, com que a vida felizmente me cruzou, realizando ao meu lado um percurso de sucesso assente em fatores como o gosto, a dedicação e o compromisso igualmente partilhados.

Da mesma forma, agradeço às minhas amigas, Sofia e Tânia, que partilham a mesma paixão, ser docente. Juntas crescemos e concluímos parte deste percurso que muito se deveu aos nossos momentos de trabalho na biblioteca, dedicados à realização do presente relatório de estágio.

Agradeço ainda ao meu namorado, que tanto me ajudou neste percurso, graças à sua capacidade de compreender e resolver obstáculos. Agradeço pelo seu importante apoio emocional, pela colaboração, gentileza, disponibilidade, ternura e apoio constantemente demonstrados. Agradeço pelo seu reforço da minha confiança sempre que evidenciava orgulho pelas minhas conquistas.

Agradeço também ao meu querido irmão, que tanto me ensinou e inspirou. Curiosamente, ao mesmo tempo que ele iniciava o seu percurso na EPE, eu começava o meu na licenciatura em Educação Básica. Hoje, ele é finalista do 1.º CEB e eu finalista do mestrado, enriquecendo sobremaneira o meu percurso, na medida em que pude partilhar e observar ensinamentos práticos que obtive no ensino superior *in loco*.

Finalizo com o maior agradecimento, à minha mãe. É a melhor mãe do mundo e o seu apoio revelou-se o pilar essencial para realizar o meu sonho desde criança. Há 18 anos foi ela que me levou à porta da escola, no meu primeiro dia enquanto aluna e, curiosamente, após esses anos, voltou a levar-me à porta da mesma instituição educativa, igualmente orgulhosa e, ao mesmo tempo, receosa. Desta vez deixava lá a filha enquanto docente estagiária, expressando o mesmo desejo: *entra com o pé direito*.

Mãe, esta é uma conquista minha e tua!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio afigura-se como um documento intencional e contextualizado acerca da Prática Educativa Supervisionada desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o documento baliza-se entre dois períodos de estágio, um em cada nível educativo, cujo desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada constituiu um eixo estruturante do desenvolvimento pessoal e profissional, sustentado na metodologia de investigação-ação. É esta a que melhor responde às exigências da prática profissional, uma vez que implica uma investigação sobre a prática, tendo como finalidade melhorá-la através de ciclos de ação e reflexão: observação, planificação, ação e reflexão.

A Prática Educativa Supervisionada foi realizada em diáde de formação, envolvendo também as orientadoras cooperantes e supervisoras da escola de formação, o que evidencia uma estratégia de formação que valoriza as potencialidades da reflexão partilhada e de uma ação colaborativa que caracteriza o docente que reflete e investiga a sua prática, respondendo aos desafios profissionais.

Face a isto, numa tríade praxeológica entre valores, teorias e práticas, muito exigente e relevante na formação do profissional docente reflexivo, este documento evidencia a realização de um estágio que se revelou força motriz do cimentar de uma identidade profissional, inerente a um perfil duplo e consciente do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; docente reflexivo; metodologia de investigação-ação; perfil docente duplo.

ABSTRACT

The present internship report is an intentional and contextualized document about the Supervised Educational Practice developed in the scope of the Master's degree of Pre-school Education and Teaching of 1st Cycle Basic Education.

This document addresses two internships periods, one at each educational level, where the development of the Supervised Educational Practice established structuring foundations for a personal and professional development, based on the research-action methodology. This methodology provides the best response to the demands of the professional practice, as it implies a research on the practice, with the purpose of improving it through cycles of action and reflection: observation, planning, action and reflection.

The above-mentioned Supervised Educational Practice was performed in a pedagogical pair, also involving the course and training school supervisors. This evidences a training strategy that values the potential of a shared reflection and of a collaborative action that characterizes the teacher that reflects and investigates his practice, responding to the challenges of his professionalism.

In view of this, in a praxeological triangulation between values, theories and practices, very demanding, but important to the formation of the reflective teacher, this document evidences the completion of an internship that revealed itself as the driving force to the development of a professional identity, inherent to a dual profile and aware of the principle of lifelong learning.

Keywords: Supervised Educational Practice; reflective teacher; research-action methodology; Dual teacher profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de anexos	IX
Lista de abreviações	XII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A qualificação para a docência e o papel do docente	3
2. O papel da criança no percurso educativo	10
3. O currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
3.1 O currículo na Educação Pré-Escolar	13
3.2 O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. O agrupamento e o contexto envolvente	30
2. A instituição	32
3. O grupo e a sala da Educação Pré-Escolar	34
4. O grupo e da sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico	38
5. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Um olhar reflexivo sobre as ações desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar	49
2. Um olhar reflexivo sobre as ações desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão final	83

Bibliografia	87
Referentes legais e outros documentos	97

LISTA DE ANEXOS

Anexos 1 – Capítulo II, ponto 4. Caracterização do grupo e da sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 1.1 – Horário do grupo 2 do 1.º CEB

Anexos 2 – Capítulo II, Ponto 6. Metodologia de investigação

Anexo 2.1 – Grelhas de observação EPE e 1.ºCEB

Anexo 2.2 – Exemplar de planificação da EPE

Anexo 2.3 – Exemplar de planificação do 1.º CEB

Anexo 2.4 – Exemplar de guião de pré-observação da EPE

Anexo 2.5 – Exemplar de guião de pré-observação do 1.ºCEB

Anexo 2.6 – Exemplar de narrativa individual reflexiva sobre uma atividade observada na EPE

Anexo 2.7 – Exemplar de narrativa individual reflexiva do 1.º CEB

Anexos 3 – Capítulo III, ponto 1. Um olhar reflexivo sobre as ações desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar

Anexo 3.1 – Documentação concernente ao projeto “Vou pintar o meu Planeta!”

Anexo 3.2 – Faixas musicais do projeto “Vou pintar o meu Planeta!”

Anexo 3.3 – Registo fotográfico – atividade *Caça ao lixo*

Anexo 3.4 – Registo fotográfico – separação do lixo

Anexo 3.5 – Registo fotográfico – observação da profissão jardineiro

Anexo 3.6 – Registo fotográfico – atividade *Construção da estufa*

Anexo 3.7 – Registo fotográfico – atividade *A viagem das sementinhas da sala 3*

Anexo 3.8 – Registo fotográfico – jogo espontâneo com fantoches

Anexo 3.9 – Registo fotográfico – atividade *Qual é o animal mais preferido?*

Anexo 3.10 – Registo fotográfico – atividade *Intercâmbio entre o JI e a escola do 1.ºCEB*

Anexo 3.11 – Registo fotográfico – atividade *Caça à Lua*

Anexo 3.12 – Registo fotográfico – atividade *Construção do móbil: o Espaço*

Anexo 3.13 – Registo fotográfico – a Lua elaborada por uma criança e seus familiares

Anexo 3.14 – Registo fotográfico – atividade *Construção do móbil: ordenação dos planetas*

Anexo 3.15 – Registo fotográfico – atividade *Construção do móbil: o sistema solar*

Anexo 3.16 – Registo fotográfico – atividade *Elaboração dos fatos de astronauta*

Anexo 3.17 – Registo fotográfico – exemplo de acessório do fato de astronauta resultante da colaboração dos familiares

Anexo 3.18 – Registo fotográfico – atividade *Construção da nave espacial: seleção das caixas*

Anexo 3.19 – Registo fotográfico – atividade *Construção da nave espacial: janela*

Anexo 3.20 – Registo fotográfico – a nave espacial captada por uma criança

Anexo 3.21 – Registo fotográfico – o sistema solar captado por uma criança

Anexo 3.22 – Planificação semanal 15 a 19 de maio de 2017

Anexo 3.23 – Registo fotográfico – atividade *O astronauta feiticeiro: desenvolvimento*

Anexo 3.24 – Registo fotográfico – atividade *O astronauta feiticeiro: relaxamento*

Anexos 4 – Capítulo III, ponto 2. Um olhar reflexivo sobre as ações desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4.1 – Planificação da manhã do dia 27 de outubro de 2016 - *Os órgãos dos sentidos*

Anexo 4.2 – Registo fotográfico – atividade *Os órgãos dos sentidos: pele*

Anexo 4.3 – Registo fotográfico – atividade *Os órgãos dos sentidos: nariz*

Anexo 4.4 – Registo fotográfico – atividade *Os órgãos dos sentidos: papilas gustativas*

Anexo 4.5 – Registo fotográfico – atividade *Os órgãos dos sentidos: ouvidos*

Anexo 4.6 – Registo fotográfico – atividade *Os órgãos dos sentidos: olhos*

Anexo 4.7 – Registo fotográfico – jogo espontâneo em grupo

Anexo 4.8 – Registo fotográfico – atividade *Um bolo com cinco sentidos: adaptação da receita para todos os grupos da escola*

- Anexo 4.9 – Registo fotográfico – atividade *Espaço dos sentidos*
- Anexo 4.10 – Registo fotográfico – atividades *Sopa de sentidos* e *Palavras com sentidos*
- Anexo 4.11 – Registo fotográfico – atividade *O reconto*
- Anexo 4.12 – Registo fotográfico – Bolo-rei resultante da colaboração das famílias
- Anexo 4.13 – Registo fotográfico – atividade *Dramatização da história A Maria Castanha*
- Anexo 4.14 – Registo fotográfico – atividade *Apresentação ao grupo do 2.ºA da exposição realizada com poliedros e não poliedros no âmbito da história Gigões e Anantes*
- Anexo 4.15 – Registo fotográfico – atividade *Pedi paper da matemática*
- Anexo 4.16 – Planificação do dia 24 de novembro de 2016: 1.ºbloco observado
- Anexo 4.17 – Registo fotográfico – caixa do correio
- Anexo 4.18 – Registo fotográfico – livro *O primeiro natal dos animais*
- Anexo 4.19 – Registo fotográfico – atividade *Que Pai Natal sou eu?*
- Anexo 4.20 – Registo fotográfico – atividade *Dramatização da história Os três reis magos com um problema do século XXI*
- Anexo 4.21 – Registo fotográfico – atividade *hora da partilha de histórias*

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – atividades de animação e apoio à família

CAF – componente de apoio à família

CEB – ciclo do ensino básico

DL – decreto-lei

EPE – educação pré-escolar

JI – jardim de infância

NEE – necessidades educativas específicas

OCEPE – orientações curriculares para a educação pré-escolar

PES – prática educativa supervisionada

TIC – tecnologias da informação e comunicação

ZDF – zona de desenvolvimento próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a responsabilidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, desenvolveu-se o presente Relatório de Estágio. O documento é entendido como parte do processo de construção da profissionalidade docente que visa o grau de Mestre, consagrado no normativo legal Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio para a habilitação profissional para a docência na EPE e no 1.ºCEB.

Neste sentido, de forma a desenvolver o perfil profissional duplo, de educadora de infância e de professora do 1.ºCEB, realizaram-se dois períodos de Prática Educativa Supervisionada (PES).

O relatório evidencia uma descrição e reflexão crítica acerca do percurso realizado pela docente estagiária em virtude da construção de um perfil pessoal e profissional. Com efeito, foi elaborado na Unidade Curricular de PES que tem como objetivos de formação: mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2016).

Com os objetivos enunciados conjugaram-se ainda metas de cariz pessoal, nomeadamente: experienciar o impacto da prática no contexto real, revestindo a futura docente da maturidade necessária; compreender o que é ser educador e professor nos dias de hoje; beneficiar da formação em díade e em tríade,

enquanto fator de desenvolvimento; vivenciar dificuldades e desafios como geradores de desenvolvimento; desenvolver um perfil identitário.

Deste modo, o período da PES desenvolveu-se consignando uma *praxis* sustentada na metodologia de investigação-ação através das suas etapas cíclicas e dinâmicas: a observação, a planificação, a ação e a reflexão, apoios estruturantes da prática profissional. A PES, apoiando-se numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolveu todos os atores do processo de formação profissional, as crianças, as orientadoras cooperantes, a díade de estagiárias e as supervisoras institucionais da escola de formação.

No que concerne a estrutura deste Relatório de Estágio, o documento contém três capítulos que abordam aspetos essenciais na construção do conhecimento necessário à obtenção do grau de Mestre. Cada capítulo apresenta-se subdividido, com o objetivo de facilitar e identificar os diferentes tópicos que o incorporam.

O Capítulo I contempla o enquadramento teórico e legal, contendo paradigmas de pedagogia geral que fundamentam ambos os níveis de educação e especificidades de cada nível. No Capítulo II, caracteriza-se o contexto de estágio, assim como a metodologia de Investigação-Ação. Relativamente à metodologia, são salientadas as suas particularidades, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente. No Capítulo III, encontra-se a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em cada nível educativo, tendo em conta a mobilização do quadro teórico e as características dos contextos educativos. O documento termina com uma reflexão final, onde emergem ideias sobre o percurso formativo e as práticas educativas vivenciadas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A progressiva teorização da ação (...) foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.” (Roldão, 2007^b, p. 98).

Neste capítulo, são apresentados os princípios teóricos e conceituais que estiveram na base da ação desenvolvida na PES, fundamentais para a construção e para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, de modo a delinear a construção da identidade profissional.

Para Schön (citado em Alarcão, 1996, p. 13), esta construção é “inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura de ciência, técnica e arte (...). É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos”. Contextos que se caracterizam por “zonas de indefinição que, de cada situação, fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade.” (*Idem.*).

Assim, tornou-se relevante que a estrutura interna do capítulo se organizasse nos seguintes pontos: a qualificação para a docência e o papel do docente; o papel da criança no percurso educativo; o currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este último ponto divide-se em duas partes, sendo uma específica para a EPE e outra para o 1.º CEB.

1. A QUALIFICAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E O PAPEL DO DOCENTE

A qualificação para a docência não é um processo simples de aquisição de informações, mas abrange transformações globais e profundas no indivíduo, uma vez que envolve a integração de dados novos nas estruturas cognitivas já existentes, implicando a mudança na personalidade que pode e deve “fomentar

o processo de auto e hétéro desenvolvimento (...) abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objetivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional” (Cunha, 2008, p. 95)

Nóvoa (2009), no seu artigo sobre a formação de professores construída dentro da profissão, considera cinco propostas de trabalho que devem vigorar nos programas de formação de docentes.

O professor realça, assim, que a formação deveria: assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem das crianças e no estudo de casos concretos; passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos docentes mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (*Idem.*).

Nesta senda, Nóvoa aponta “disposições” que caracterizam o trabalho docente. Realce-se que com o conceito “disposições”, Nóvoa pretende romper com um debate sobre as competências, adotando um conceito que caracteriza como sendo mais «líquido» e menos «sólido», que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais que identificam os docentes. A tônica vem a ser, pois, a disposição construída numa “profissionalidade docente” que não pode deixar de se construir no interior de uma “pessoalidade do professor [do docente]” (*Idem*, p.206).

Tais disposições são essenciais à definição dos docentes e devem ser realçadas, uma vez que vigoraram no decorrer da PES.

Nesta medida, quanto à componente prática, convoca-se Delors (1996, p. 77), que aponta para “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar (...); aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”.

Nóvoa (2009) advoga, por seu turno, a cultura profissional, salientando que o docente deve compreender os sentidos da instituição e integrar-se na profissão, aprendendo com os colegas mais experientes, dialogando,

registrando e refletindo sobre o trabalho para o aperfeiçoamento e para a inovação. Neste sentido, como referem Marta & Lopes (2008, s/p) “no caso dos educadores e professores, a formação inicial resulta, a maior parte das vezes, na configuração de uma primeira identidade profissional que é simultaneamente uma nova identidade psicossocial, uma imagem e um projeto de si com ressonância social.” Sendo que a inserção nos contextos de trabalho pode “sustentar, transformar ou constranger esse projeto de identidade.” (*Idem*).

Já a disposição “tato pedagógico” (Nóvoa, 2009, p.203) relega-nos para a composição pedagógica (conhecimento científico, cultural, pedagógico, didático, profissional elaborado por cada um), o que permite afirmar que não existem dois docentes iguais. Esta dimensão implica a capacidade de relação e de comunicação, em que as dimensões profissionais se cruzam sempre com as dimensões pessoais, importando o trabalho de autorreflexão. Entenda-se, contudo, o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico, interativo e contínuo “de aprendizagem ao longo da vida e da carreira do docente, onde as subjetividades e as intersubjetividades biográficas e profissionais se cruzam com as disposições do momento e são simultaneamente influenciadas e influenciadoras.” (Marta & Lopes, 2014, p. 5480).

No que concerne o trabalho colaborativo, é importante a intervenção conjunta nos projetos educativos no interior de cada instituição, mas também nos contextos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas externas à organização (Nóvoa, 2009). De forma a completar a referência às práticas do trabalho colaborativo, acredita-se que, como refere Roldão (2007^b, p. 24), “colaborar é preciso” e importa realçar as vantagens desta prática, dada o traço individualista da atividade docente enraizada na cultura profissional, resultante de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais (*Idem*).

Nesta linha de pensamento, é necessário que as lógicas colaborativas se entendam como mais-valias, nomeadamente a componente ética, considerada como “uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro.” (*Idem*, p. 25 e 26). Mais ainda, como afirmam Boavida & Ponte (2002) a capacidade de reflexão

acrescida, tal como as oportunidades de aprendizagem mútua e a segurança que a colaboração possibilita, tornam-na coadjuvante na investigação de práticas profissionais.

Além disso, a prática do trabalho colaborativo é valorizada no campo da psicologia, atendendo à dinâmica decorrente da exposição do pensamento, da discussão de dados e de ideias, assim como da procura do consenso, que incentiva o envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas, bem como na construção de estratégias (Roldão, 2007^b).

Neste sentido, RodLee e Shulman (2004, citados por Roldão, 2007^b) através do projeto de investigação realizado sobre práticas de docentes, centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, as dimensões da colaboração surgem associadas à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desempenho docente. Assim, “a ideia de aprendizagem como processo formativo permanente (...) requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional” (*Idem.*, 2007. p. 26).

Deste modo, dadas as disposições que caracterizam a formação e o trabalho docente, no desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, vigora o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Neste Decreto-Lei, ao segundo ciclo – mestrado – “cabe (...) assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.”. Focando na PES, o artigo 22.º do Decreto-Lei supramencionado descreve as escolas cooperantes como mecanismos que têm em vista o desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática supervisionada (artigo 11.º, alínea a), Decreto-Lei nº 79/2014), correspondente ao estágio de natureza profissional, objeto de relatório final. Segue-se o artigo 23º que faz referência aos orientadores cooperantes, que devem preencher requisitos como formação e experiência igual ou superior a cinco anos. Acredita-se que estes requisitos se relacionam com as exigências que vêm sendo apontadas, nomeadamente a aquisição de

uma cultura profissional, concedendo aos docentes mais experientes um papel central na formação de outros docentes.

Saliente-se ainda a responsabilidade social dos docentes, acima mencionada, que recai nos princípios, nos valores, na inclusão social e na diversidade cultural, pois “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.” (Nóvoa, 2009, p. 207). Consciencializando-se, assim, para o *ethos* profissional docente, cuja realidade implica a comunicação e a intervenção no espaço público da educação. Neste sentido, o artigo 12.º do Decreto-Lei nº 79/2014 prevê, entre outras componentes de formação, as áreas cultural, social e ética.

Ainda no que respeita a natureza e a construção do conhecimento profissional, destaca-se a aprendizagem na prática, “mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*” (Roldão, 2007^c, p. 102).

Para tal, realçando o parecer mencionado sobre prática informada, importa reforçar algumas dimensões, considerando o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, evidenciando “as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida (...).”.

O referido perfil de desempenho, comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico e secundário, enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes. No mesmo encontram-se evidenciadas exigências para a organização dos projetos da respetiva formação, bem como para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes, estruturadas em quatro dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na dimensão profissional, social e ética, considera-se que o docente deve promover aprendizagens de forma fundamentada e que recorra “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada.” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, alínea a, ponto 1). Além disso,

espera-se que exerça a sua atividade profissional numa instituição educativa à qual está socialmente atribuída a responsabilidade de garantir a todos um conjunto de aprendizagens, designado por currículo, que é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento holístico. Nesta dimensão, prevê-se que o docente fomente o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua plena inclusão na sociedade, de modo a garantir o bem-estar e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural, respeitando e valorizando os diferentes saberes e culturas. A dimensão realça ainda a manifestação da capacidade relacional e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional, implicando que o docente assuma de forma cívica e formativa as suas funções e as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (*Idem.*).

Em relação à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, prevê-se que o docente promova aprendizagens no âmbito de um currículo, enquadrado numa relação pedagógica de qualidade e que integre, com rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

De acordo com a literatura científica, realça-se a conceção construtivista, na medida em que contextualiza a aprendizagem e o ensino como processos interativos, compreensíveis quando alvo de análise conjunta. Deste modo, entende-se a aprendizagem como “um processo de construção de significados e atribuição de sentido” e o ensino como a “ajuda necessária para que esse processo se realize na direção desejada” (Scheerens, 2004, citado por Albuquerque, 2010, p.58).

Face a isto, poder-se-á definir um ensino de qualidade como aquele que oferece uma ajuda sustentada e ajustada às crianças durante o processo de aprendizagem (Albuquerque, 2010). Considera-se, pois, que aprender, com base na conceção preconizada, é contruir estruturas de conhecimento e reestruturar conhecimentos anteriores, cujos objetivos de ensino promovem o desenvolvimento cognitivo, em que o papel do docente consiste em criar desafios, levantar problemas, proporcionar experiências ativas e partilhar responsabilidades, facilitando a atividade mental das crianças que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem, sendo o papel da criança ativo, na medida em que esta constrói o conhecimento interagindo (Branco, Caldas, & Roldão, 2011).

Na terceira dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, consagra-se que o docente exerça a sua atividade profissional, de forma integrada e integradora, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta está inserida.

Nesta dimensão, é clara a valorização do trabalho colaborativo do docente com todos os intervenientes, assim como a sua participação em projetos de intervenção de forma a atribuir sentido e significado ao processo educativo. Enquadra-se, portanto, a relação escola, família e comunidade numa perspetiva ecológica (Brofenbrenner) e de inclusão, sendo imperativa a colaboração numa escola democrática.

Nesta sentença, é possível detetar a necessidade de a legislação vigente trabalhar no sentido de aproximar o meio familiar e social que a criança vive, cuja cooperação entre a escola, a família e a comunidade pode sustentar o desenvolvimento da criança, sendo parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo uma mais-valia para a cada um (Santos, 2007). Sendo esta parceria coerente com a opinião de que “ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137).

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, releva também a dimensão relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, prevendo-se que o docente encare a sua formação como um elemento constitutivo da prática profissional e que a vá construindo mediante a análise problematizadora da sua prática, bem como através da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, sendo essencial a cooperação com outros profissionais. Neste nível, espera-se do docente uma atitude de reflexão sobre as suas práticas, assentes em trabalho de equipa, vetor de enriquecimento profissional: o ato de educar não é construído de forma isolada. Desta forma, importa concetualizar a formação de docentes como um contínuo, em que a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo (Flores, Simão, Rajala, & Tornberg, 2009).

É, então, relevante uma prática profissional docente conduzida pelo princípio da aprendizagem ao longo da vida, fundamental à realidade atual e comum a todas as profissões, consciente dos desafios do mundo, uma

sociedade da globalização e do conhecimento, numa mudança constante que exige uma adaptação flexível, crítica e criativa, através da experiência, valorizada, refletida e partilhada (Alonso, 2007).

2. O PAPEL DA CRIANÇA NO PERCURSO EDUCATIVO

O papel da criança na teoria do construtivismo advém da pesquisa de Piaget, que demonstra como as crianças interpretam as suas experiências nos mundos sociais e físicos, construindo o seu próprio conhecimento, a sua inteligência e o seu código moral, resumida em três palavras: interesse, experimentação e cooperação (DeVries, 2004).

A conceção construtivista integra um conjunto de princípios com potencialidades cruciais “para a análise de situações educativas e como ferramenta útil para tomar decisões inteligentes” (Solé & Coll, 1999, p.10), inerentes à planificação, à ação e à avaliação. Esta conceção é uma referência para o docente, que deve refletir sobre o que se faz e por que se faz, de forma a guiar, fundamentar e justificar a ação, sendo ainda útil para a reflexão e a tomada de decisões, o que pressupõe o trabalho colaborativo, já mencionado (*Idem.*).

É, pois, essencial considerar que os docentes praticam um papel decisivo no incentivo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Assim, importa criar uma “atmosfera sociomoral cooperativa” (DeVries, Edmiaston, Zan, & Hildebrandt, 2004, p. 51), ligada a toda a rede de relações interpessoais, que, naturalmente, influenciam o desenvolvimento social, moral, intelectual, emocional e da personalidade da criança, convocando o respeito mútuo continuamente praticado.

Já no que respeita às interações adulto-criança é de notar a cooperação, em que o docente construtivista “considera o ponto de vista da criança e a estimula a considerar o ponto de vista dos outros (...), em que as crianças são estimuladas a cooperar com os colegas” (*Idem.*, 2004, p. 53 e 54), num processo que as torna reflexivas, autónomas, de modo a que desenvolvam a compreensão interpessoal necessária à competência para a negociação. Assim,

parte da criação de uma atmosfera sociomoral é desenvolver com as crianças um sentimento de pertença, onde as regras criadas reflitam o ideal de bem-estar e de respeito pelo outro.

Além disso, para o docente construtivista, a observação, como se verá no capítulo II, é imprescindível à planificação e à intervenção de modo a identificar os interesses das crianças. Esta observação permitirá propostas instigantes, ao mesmo tempo que convoca a colaboração das crianças na formulação de ideias a respeito do que querem aprender, fomentando oportunidades que abrem espaço às suas escolhas orientadas pelos seus interesses (*Idem.*).

Como afirmam Solé & Coll (1999, p. 19) “aprender é construir”, considerando-se, assim, que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento. Desta feita, a aprendizagem ocorre quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender, o que implica uma aproximação a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que possam dar conta da novidade, modificando o que já possuíamos e interpretando o que é novo de forma peculiar, de modo a poder integrá-lo e torná-lo nosso, isto é, “aprendendo significativamente” (Solé & Coll, 1999, p. 20).

Bem assim, também de relevo será a competência do docente construtivista em conduzir questões e intervenções que trabalham o raciocínio das crianças. Para tanto, acredita-se que deve refletir sobre o propósito das questões e das formas de intervenção que devem orientar-se segundo princípios como: descobrir o que a criança realmente pensa; oferecer contraexemplos e promover o desequilíbrio; obter a informação necessária; inspirar os objetivos; focalizar o pensamento; enriquecer, com sugestões, o esforço; modelar um nível mais alto de raciocínio (DeVries, Edmiaston, Zan, & Hildebrandt, 2004).

Constata-se, pois, que a criança é um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu desenvolvimento através da interação com os seus contextos de vida. Para efetivar a participação da criança, devem ser encontradas evidências das suas perspectivas e interesses, fomentando na criança a pertença e o envolvimento. Será também necessário um clima de aceitação e de comunicação que lhe possibilite explorar, construir e persistir em presença de dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Nesta linha de pensamento, é fundamental refletir sobre o envolvimento que, segundo Portugal e Laevers (2011), é uma qualidade da atividade humana, indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar. Assim, os autores afirmam que o envolvimento é reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência e por uma profunda satisfação e energia; é determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível do desenvolvimento.

Saliente-se que, para haver envolvimento, segundo Oliveira-Formosinho & Araújo, (2004, p. 86) “a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo [(ZDP)]” (Vigotsky). Entenda-se que, segundo Vigotsky (citado por Oers, 2009, p.15), o desenvolvimento baseia-se “na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o Mundo”. De acordo com o psicólogo, promover o desenvolvimento significa trabalhar inovações nessas estruturas complexas, formando novas capacidades de pensamento de nível mais elevado, novas motivações e novas atitudes, designadas de neoformações.

Neste sentido, as crianças, mediante apoio adequado, conseguem “atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real. Este apoio cria uma área potencial de processos de aprendizagem que corresponde à zona de desenvolvimento próximo (...), podendo promover neoformações e, por conseguinte, o desenvolvimento.” (Oers, 2009, p. 15).

Vigotsky (2000, p.112) afirma que a ZDP é a distância entre o “nível de desenvolvimento real”, que se pode determinar através da solução independente de problemas, e o “nível de desenvolvimento potencial”, que se pode determinar através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais capazes. Assim, segundo o mesmo autor, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de atuar quando a criança interage com pessoas no seu ambiente e quando se encontra a cooperar com os seus pares, sendo que, uma vez interiorizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (*Idem.*).

Neste sentido e retomando Laevers e Portugal (2011), uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura. Laevers classifica o envolvimento recorrendo a duas

componentes, uma lista de “indicadores” (*Idem.*, p.27) característicos de um comportamento de envolvimento e os “níveis” (*Idem.* p. 27) de envolvimento numa escala de cinco pontos. Debruçando sobre a lista de indicadores de envolvimento, constata-se: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão; o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação.

Neste enquadramento, reconhece-se às crianças um conjunto de direitos específicos para que possam viver, crescer, aprender, participar na vida da sociedade num ambiente protetor e favorável ao seu pleno desenvolvimento, sendo que a sua presença num ambiente propício ao seu envolvimento e aprendizagem é um direito básico que lhe assiste.

É necessário não descurar o direito à participação da criança no seu próprio processo educativo (nos espaços, nas rotinas, nas relações e interações ou nas aprendizagens) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Assim, de forma a “consagrar este direito quotidianamente, é necessário monitorizar os processos, sendo o envolvimento uma forma ótima de monitorização de processos/aprendizagens e de investigação.” Sendo igualmente “(...) um instrumento valioso para a salvaguarda de direitos substantivos da criança.” (*Idem.*, p. 92).

3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 O currículo na Educação Pré-Escolar

O termo currículo é polissémico, porém, tendo em conta o seu significado etimológico, transpondo-o para a educação, trata-se do percurso educativo que a criança irá traçar. Apesar do conceito ter sofrido mutações ao longo do tempo, não deixa de ser uma construção social, na medida em que reflete as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo numa

época. O currículo na EPE não deve ser prescritivo e crescentemente reconstrutivo, funcionando, como um marco de referência teórico. Pois, de facto, o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coesa e sequência organizadora (Roldão, 1999^b).

Para Ribeiro (1990, citado por Serra, 2004), a conceção é ainda mais abrangente, na medida em que engloba todas as atividades de aprendizagem proporcionadas na instituição educativa, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos, quer decorram da própria organização e ingredientes da vida da instituição educativa na sua multiplicidade.

Nesta senda, começa a ganhar contorno a noção de currículo oculto, isto é, que não se encontra explícito nos documentos orientadores, constituindo, contudo, parte integrante e efetiva da experiência da criança na instituição educativa. Há, assim, uma nova conceção de currículo que escuta os interesses e as necessidades das crianças, com currículos mais flexíveis (*Idem.*).

Neste nível, realce-se ainda que “o mundo caminha em dois polos antagónicos: por um lado, a mundialização; por outro, a procura em preservar as raízes locais de cada comunidade” (Serra, 2004, p. 31). Assim, o sistema educativo adapta-se a esta realidade através do projeto educativo, tratando-se de uma realidade única e irrepetível (*Idem.*). É, pois, como que desenhado um “rosto à escola” de forma contextualizada, porque cada criança, cada instituição e “cada realidade são fruto de um conjunto de circunstâncias que as tornam únicas e que, por isso mesmo, as diferencia de todas as outras. Daí falar-se, cada vez mais, em flexibilização curricular” (*Idem.* p. 32). Segundo ideais de Alves (2001, citado por Serra, 2004), o currículo é sobretudo o que dele se faz, uma vez que através da criatividade de cada um, de cada instituição, é possível pensá-lo através de perspetivas que não se restringem às teorias tradicionais que advogam que os caminhos fazem os caminantes.

Dada a consciencialização crescente da importância da EPE para o sucesso holístico da criança e sendo esta a primeira etapa da educação básica, surge inevitavelmente a questão do currículo neste nível (Formosinho, 1998).

Neste enquadramento, a EPE, apesar de ser facultativa, não se encontra vazia de conteúdos curriculares. Assim, pensar no currículo deste nível educativo é refletir sobre as mais-valias deste para o desenvolvimento de cada criança (DeVries, 2004). Assim, devem ser englobadas todas as situações com

que a criança se confronta, estejam elas previstas ou não, privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo (Serra, 2004).

As fontes do currículo são, primeiramente, o conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, cabendo ao estado, a partir daí, promover a definição de aprendizagens, o que se traduz numa definição curricular (Formosinho, 1998).

Nesta linha de pensamento, o artigo 5º da Lei de Bases consagra os objetivos da EPE, que são: estimular as capacidades e favorecer a formação e desenvolvimento de todas as potencialidades de cada criança; contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, ligado ao da liberdade; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, bem como a imaginação criativa da criança e estimular a atividade lúdica; instigar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades da criança e promover a melhor orientação e encaminhamento. Segundo esta Lei, estes objetivos devem estar adequadamente articulados com conteúdos, métodos e técnicas apropriados. Consta ainda que incumbe ao Estado assegurar uma rede de EPE destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1.ºCEB, cuja frequência no JI é facultativa, reconhecendo-se à família um papel fulcral no percurso da EPE. Mais ainda, é estabelecido que o Ministério é responsável pela coordenação da política educativa, a quem compete definir as normas gerais da EPE, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei supracitada e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância – que é da responsabilidade de cada docente, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O documento permite ainda ao educador fundamentar a sua intencionalidade educativa, de forma a promover a organização do ambiente educativo, salientando a importância das interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre os docentes da EPE e do 1.º CEB. Já as áreas de conteúdo explícitas nas OCEPE constituem uma referência na construção do

currículo na EPE e são: Formação Pessoal e Social- área transversal; Expressão e Comunicação - área básica; Conhecimento do Mundo – área integradora. Estas áreas de conteúdo envolvem fundamentos e princípios em todo o espectro da educação de infância e implicam uma abordagem integrada e globalizante.

Saliente-se que este documento, ao contrário da edição anterior de 1997 (ME, 1997), apela à integração das TIC, em virtude de acompanhar as mudanças da sociedade do século XXI, bem como enfatiza a importância da Continuidade Educativa e Transições, tendo em conta que, ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem que carece de continuidade. Posto isto, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança criarão condições de sucesso na transição para o 1.º ciclo do ensino básico, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens realizadas.

Neste sentido, importa a colaboração com os familiares, bem como com os colegas do 1.º CEB, de modo a facilitar a transição “vertical” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), que pode ainda ser facilitada pela existência de contextos educativos mais amplos, devendo incluir estabelecimentos de jardim de infância e de Ensino Básico, perspetivando-se momentos de trabalho em equipa.

Quanto aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, também contemplados nas OCEPE, com base no direito de acesso à educação, é realçada a exigência de resposta a todas as crianças, considerando-se que educação tem como base uma igualdade de oportunidades que depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como são valorizadas as características de cada uma a par do respeito pelos ritmos e estilos de aprendizagem, garantindo uma resposta adaptada às diferenças para que todas se sintam parte integrante do grupo.

Este trabalho de inclusão visa responder a características individuais de cada criança, daí a importância da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, em função de cada criança e do grupo, de modo a proporcionar condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo um sentimento de segurança e autoestima. A cooperação e o desenvolvimento da ZDP (Vigotsky), assim como o trabalho colaborativo, supramencionados, encontram-se também implicados nesta perspetiva

inclusiva e valorizadora da diversidade (*Idem.*). Como refere Sanches (2005, p. 133) “a diferenciação corresponderá à diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa”.

No desenvolvimento da ação pedagógica é ainda destacada a construção articulada do saber. A articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem, já mencionadas, assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender e sustenta o ponto de vista construtivista que realça que é um componente essencial da prática educativa, começado e dirigido pela criança e sustentado pelo docente (DeVries, 2004).

Brincar implica atividade e a manipulação de objetos concretos; é o trabalho das crianças; é algo interessante, cujo interesse, tal como se encontra no trabalho de Piaget, é o “combustível” (DeVries, 2004, p. 23), para o processo construtivo. Aqui, a intenção da criança deve ser usada numa atividade que contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem, onde, para o mesmo psicólogo, o desafio é identificar o conteúdo que intriga as crianças e que faz surgir a necessidade e o desejo de descobrir ou entender (*Idem.*).

Esta perspetiva de brincar como atividade promotora do desenvolvimento e da aprendizagem espelha o, já mencionado, envolvimento da criança. Assim, o docente neste trabalho de observação, poderá conhecer melhor os interesses da criança, possibilitando o planeamento de propostas adequadas de forma a alargá-los e/ou a aprofundá-los. Considera-se, assim, que a curiosidade e o desejo da criança vão dando lugar a processos intencionais, onde várias atividades se interligam através de projetos de aprendizagem.

Realce-se ainda que, numa dinâmica de interação, brincar, além de promover competências sociais, comunicacionais e o domínio da expressão oral, é um meio para a criança ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade e o gosto por aprender, criando condições para apoiar a criança a “aprender a aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Folque, 2012).

Quanto à intencionalidade educativa da construção e da gestão do currículo, também desenvolvida nas OCEPE, a ação do docente deve basear-se numa reflexão assente num ciclo interativo que envolve observar, planear, agir e avaliar (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Tendo em conta a avaliação na EPE, presente na circular n.º 17 /DSDC/DEPEB/2007, na circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 e também refletida nas OCEPE, este nível centra-se na documentação do processo e na descrição da aprendizagem da criança, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. Esta perspetiva de avaliação contextualizada, significativa e realizada ao longo do tempo e em situações reais, faz parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular e é inseparável da prática educativa “sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), assumindo assim uma dimensão marcadamente formativa, quer para as crianças, quer para o docente.

A criança é, pois, sujeito e agente do processo educativo que participa no desenvolvimento do currículo (DeVries, 2004, Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Numa perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança, e que está subjacente ao brincar, estará também presente a abordagem das diferentes áreas de conteúdo, devendo existir uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar.

Quanto à distinção entre as áreas de conteúdo mencionadas, o documento orientador consubstancia-as como referências a ter em conta no processo educativo, não devendo ser entendidas como compartimentos estanques a serem abordados separadamente. Destaca-se, assim, uma vez mais, o papel do docente no processo de aprendizagem de forma a abordar as diferentes áreas, num processo flexível que corresponda às intenções pedagógicas e que faça sentido para as crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em suma, a forma como se apresentam estas orientações tem como finalidade apoiar o docente na construção e gestão do currículo, ao invés de serem restritivas das suas práticas e da sua criatividade.

Assim, com base no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, são aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB

(Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Esta concepção de desenvolvimento do currículo consta no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, prevendo que o docente o conceba e desenvolva através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das práticas e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas. Neste perfil, denota-se a integração do currículo, que convoca o docente como agente mobilizador do conhecimento e as das competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Por outro lado, não sendo papel do Estado arbitrar questões científicas, este não deve impor a adoção de um modelo curricular. Porém, para uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo e dos métodos, de forma a mediar a teoria e a prática, a prática educacional e a reflexão inerente são orientadas pelo conhecimento de poderosos instrumentos que são os modelos curriculares (Formosinho, 1998). Saliente-se que estes modelos derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos, oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor sobre o que é importante (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973, citados por Spodek & Brown, 1998).

Na EPE, o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, *High-Scope* e o Movimento da Escola Moderna são os mais utilizados pelos educadores, considerando-se que os seu conhecimento e respetiva adoção constituem um fator de qualidade da prática docente. Isto deve-se a elementos do âmbito do seu contexto que são influenciadores e levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular. Além disso, há a propensão para adotar práticas que funcionem em determinada sala e em determinado grupo, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite (Spodek & Brown, 1998).

Estes modelos correspondem aos Modelos Contemporâneos que compreendem as abordagens construtivistas, centrando-se no desenvolvimento dos processos cognitivos. As abordagens que se lhes associam têm por base o trabalho de Piaget, sendo que os currículos dos modelos contemporâneos têm como fundamento o envolvimento ativo da criança na aprendizagem, construindo os seus conhecimentos através da

interação com o mundo que a rodeia. Esses modelos curriculares patenteiam o papel do docente que deve proporcionar à criança diversas experiências e ajudá-las a refletir, ao mesmo tempo que acompanha o desenvolvimento da criança e lhe lançar desafios que envolvam ambos no planejamento, na execução e na reflexão das atividades (*Idem.*)

Realce-se ainda que, segundo Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), a EPE é o nível educativo em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, sendo os modelos pedagógicos mencionados, inspiradores nesse sentido. Nestes modelos, os conteúdos curriculares emergem das propostas: de uma ou mais crianças, dos docentes, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente. Assim, os temas são selecionados pela análise e interpretação da documentação pedagógica produzida pelas crianças e pelos docentes, tendo em conta os acontecimentos nas famílias e/ou nas comunidades, bem como os interesses das crianças. Os docentes, neste trabalho colaborativo, formulam hipóteses sobre as possíveis direções que os projetos podem seguir, identificando os recursos necessários, bem como as formas de envolvimento e apoio dos familiares e da comunidade (Lino, 2013). Deste modo, Malaguzzi (2001, citado por Lino, 2013, p.129) afirma que: “discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos”.

As fases iniciais deste método de projeto, didaticamente demonstradas por Dewey, operacionalizam-se no terreno educativo: em primeiro lugar, a criança deve estar interessada; depois, deve ser trabalhado o fator novidade, algo que escape à rotina e desperte curiosidade, que mereça ser pesquisado, esclarecido ou solucionado. A marca distintiva do trabalho de projeto é fazer da pesquisa e dos seus atores o centro de uma aprendizagem que se traduz numa mudança de paradigma, a passagem de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia criativa e participativa, cujas etapas do projeto são definidas e escolhidas em função do que melhor se adequa ao mesmo (*Idem.*).

Kilpatrick (2007) justifica que aplica o termo “projeto” a um ato intencional, com ênfase na intenção que, com deliberada atenção à situação global, determina objetivos claros e a prazo, planejando e executando com grande equidade as intenções assim formadas. O ato intencional destaca-se, assim,

como unidade típica da vida meritória, fazendo corresponder o processo educativo à própria vida meritória.

3.2 O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Conforme se encontra brevemente referido no ponto anterior, o currículo na EPE, importa a continuidade educativa ao longo das inevitáveis transições contextuais vividas pela criança, quer da família para a creche, quer da creche para o JI, bem como do JI para o 1.º CEB.

Como refere Portugal (2002), o sucesso escolar depende em grande parte de um conjunto de experiências vividas durante os três primeiros anos de vida, experiências que dizem sobretudo respeito às características das crianças, que chegam à escola curiosas, confiantes, conhecedoras dos comportamentos que são esperados da sua parte, com segurança suficiente na procura de ajuda e capazes de se relacionarem com os outros –capacidades amplamente desenvolvidas ou não nos primeiros anos de vida. Obviamente, o nível de competência socio-emocional é determinado pela ação complexa de várias forças, genéticas e ambientais, porém é claro que a qualidade da relação estabelecida com adultos significativos, em particular os familiares próximos da criança, tem uma influência acentuada na sua competência emocional e, consequentemente, no seu sucesso escolar (*Idem.*).

Denota-se, assim, que a continuidade educativa, em todos os níveis educativos, mas em particular nas primeiras idades, é uma das variáveis que interfere no sucesso ou insucesso das crianças, sendo, que segundo Vasconcelos (2002), só pode haver transição se existir como filosofia o conceito de continuidade – sem ela, não há uma aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida.

Esta visão é notória nos documentos curriculares como as OCEPE e os Programas do 1.º ano do 1.º CEB, onde está expressa a preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica a não existência de áreas estanques nem um conhecimento fragmentado, mas, ao invés, uma abordagem globalizante e integrada, construída à imagem de uma conceção da criança que

assenta nos mesmos vetores (Morin, 1999; Serra, 2004). Estes documentos apontam para um conjunto de áreas transversais onde a continuidade começa pelo conhecimento de documentos de outros níveis, bem como desses profissionais, do seu trabalho e das suas preocupações, em que, por exemplo, uma área de conteúdo se pode assemelhar, variando a forma como cada nível educativo se apropria da mesma, importando um trabalho em rede, quer dizer, colaborativo.

Quanto ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB consagrado no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, prevê-se a conceção e o desenvolvimento do currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, com vista à inclusão, o Decreto-Lei referido realça os conhecimentos prévios da criança, assim como a articulação das aprendizagens entre a EPE e o 1.º CEB, entendida como “os pontos de união” dos níveis educativos, sendo que quanto mais os docentes se inteiram das especificidades e das similitudes dos dois níveis, mais se enriquece o universo pedagógico dos docentes e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004, p. 75). Veja-se que quer a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, quer a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, consagram, nos seus objetivos gerais, elementos alusivos à continuidade educativa e à articulação curricular entre os dois níveis educativos.

De relevar ainda é a resposta a todas as crianças e à diferenciação, que se assume como fator fundamental na singularidade do ser humano, o que conseqüentemente exige uma pedagogia diferenciada. Tomlinson & Allan (2002) definem-na como uma forma de resposta proativa do docente face às necessidades de cada criança, resumindo-a à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de uma criança em especial, ou de um pequeno grupo, existindo elementos do currículo que podem ser diferenciados como: conteúdos, o processo e produtos (*Idem.*).

Já os conteúdos incluem o que o docente planifica para a aprendizagem da criança, bem como o modo como esta se apropria do conhecimento, da compreensão e das competências, sendo que o que é suscetível de diferenciação é o modo como as crianças acedem às aprendizagens nucleares.

O processo é a forma como a criança atribui significado a algo, compreende e detém os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada área, onde o docente pode diferenciar uma atividade fornecendo, por exemplo, várias opções com diferentes níveis de dificuldade ou com base nos diferentes interesses das crianças, bem como pode oferecer diferentes quantidades de apoio, quer por sua parte, quer por parte dos colegas.

Relativamente aos produtos, estes remetem para os itens que uma criança pode usar para demonstrar o que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer, através, por exemplo, de um portefólio, uma exposição, um projeto, reavaliando e aplicando o que aprendeu, alargando os seus conhecimentos e competências, envolvendo-se numa atividade cognitiva crítica e criativa (*Idem.*). Ao longo da PES, a diferenciação constituiu mais um desafio, onde foi preconizada uma prática consciente que a aprendizagem se desenvolve de forma diferente de criança para criança.

Neste sentido e segundo Gardner (2001, p.14), pesquisas cognitivas revelam que os seres humanos possuem sete tipos de mente definidas como “sete inteligências humanas”, por isso aprendem, memorizam, desempenham e compreendem de formas diferentes. Estas “diferenças desafiam um sistema educacional”, revelando que, num grupo, nem todos aprendem da mesma forma. Assim, cada indivíduo está apto a conhecer o mundo através: da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos. O mesmo autor, mais tarde, acrescentou uma oitava inteligência ao seu modelo, a naturalista (*Idem.*).

Para Gardner, a inteligência da linguagem manifesta-se na criatividade e na capacidade de usar as palavras para diversos fins, bem como no gosto pela leitura e numa aprendizagem facilitada, quando há a possibilidade de falar, ouvir, ler e escrever. A inteligência lógico-matemática, por sua vez, é evidente em indivíduos que manifestam facilidade em detetar padrões, em estabelecer relações de causa e efeito, em conduzir experiências e em estabelecer consequências, em testar ideias, assim como em pensar em conceitos e questões. Já a inteligência da representação espacial manifesta-se numa capacidade superior de perceber, criar e recriar imagens, numa profunda percepção de detalhes visuais com aptidão para mostrar ideias recorrendo a

imagens, quadros ou gráficos. A inteligência musical manifesta-se na sensibilidade a todos os tipos de sons não verbais e aos ritmos dos ruídos do dia-a-dia, bem como na capacidade de cantar de forma afinada, de manter o ritmo e de analisar ou criar composições musicais. A inteligência do uso do corpo manifesta-se na aptidão para manusear objetos ou para realizar movimentos precisos e com facilidade, sendo que estes indivíduos apreciam desafios e atividades de ordem física, aprendendo com facilidade se executarem, moverem e agirem sobre as coisas. A inteligência da compreensão dos outros manifesta-se na fácil socialização, num comportamento extrovertido em que o indivíduo facilmente sabe como deve reagir ao temperamento dos outros e aprende com facilidade, trabalhando em equipa e sempre que pode interagir com os outros. A inteligência intrapessoal manifesta-se na independência em relação a outros indivíduos, com objetivos realistas e confiantes nas suas ações. Finalmente, a inteligência naturalista manifesta-se no apreço pelo meio ambiente e na profunda compreensão do mesmo (Silver, Strong, & Perini, 2010).

Realce-se que as oito inteligências são inatas e todas elas modificáveis e ensináveis, sendo que uma tarefa em contexto escolar pode apelar a cada uma dessas inteligências e até exigir que sejam usadas várias (Armstrong, 1994, citado por Silver, Strong, & Perini, 2010).

Considera-se ainda que um modo criativo e eficaz de se atingirem objetivos que promovam a aprendizagem com vista ao envolvimento em atividades autênticas, estimulantes e integradoras, em ambientes de interação e partilha, consiste no recurso a ferramentas tecnológicas, que permitam a concretização de um currículo centrado na criança e na criação de atividades significativas de aprendizagem. Neste domínio, é importante um perfil de docente que privilegie ferramentas tecnológicas na sua prática, articulando o seu uso com outros meios didáticos, num constante desenvolvimento de capacidades que possibilitem práticas efetivas, criativas e eficientes de integração das TIC, em que o docente reconhece as suas potencialidades e desafia a criança a integrá-las no decurso das atividades (Moreira, 2002; Viseu & Costa, 2007). Prevê-se, assim, que seja fomentada a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Além disso, importa, numa perspetiva de regulação quer das aprendizagens das crianças, quer da prática educativa, uma avaliação praticada de forma integrada,

contínua, que possibilite a recolha sistemática de informação, de forma a facilitar a tomada de decisões adequadas às necessidades do grupo (Pais & Monteiro, 2002; Tomlinson, 2008). Por isso, “as dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao durante, e não ao após” (Estrela & Nóvoa, 2012, p. 11).

Quanto à avaliação da prática de ensino, o docente deve ser estimulado a assumir uma postura reflexiva, responsável e solidária, capacitando-o a melhorar a sua prática num esforço permanente e colaborativo, envolvendo o que Schon descreve como “reflexão na ação”, importante para que sejam criados novos conhecimentos, capacidades e conceitos, permitindo que o docente reorganize e melhore a qualidade da ação (Day, 2012; Morgado & Carvalho, 2012). Neste sentido, na prática foi levada a cabo uma avaliação que ajudou a criança e o docente, cujo fundamento foi: “a aprendizagem nunca é linear”, procedendo por tentativas e erros, recuos e avanços, fornecendo dados para promover a diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2012).

Deste modo, realça-se o papel formativo da avaliação, de regulação do ensino, assim como o papel formador da avaliação, de regulação da aprendizagem que permite o ajuste da ajuda a partir da valorização continuada das ações da criança, o que constitui uma atividade central no processo de ensino e de aprendizagem (Simão, 2008).

Prevê-se, assim, no Decreto-Lei 241/2001 que o docente avalie com instrumentos adequados as aprendizagens das crianças em articulação com o processo de ensino, assim como que desenvolva nas crianças hábitos de autorregulação da aprendizagem. O Artigo 24.º presente no Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril compreende três modalidades de avaliação, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa. Na formativa, destaca-se o carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem. Esta dinâmica permite o ajustamento de processos e estratégias ao docente, à criança, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas para obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. A par disto, o mesmo documento legal define a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, tendo sido este o modo de avaliação preconizado para toda a PES.

Como se pode constatar, a operacionalização do currículo implica o estabelecimento de programas de ação, que não devem ser encarados como prescritivos, mas antes como instrumentos do currículo e, por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais (Roldão, 1999^b).

No sentido de organizar a prática, surge a Matriz Curricular presente no Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Neste documento estão estipulados os componentes do currículo, especificando os de caráter facultativo, bem como a carga horária semanal prevista para cada componente. Desta feita, para os 1.º e 2.º anos: a Português e a Matemática é atribuído um mínimo de 7 horas para cada componente; para o Estudo do Meio e para Expressões Artísticas e Físico-Motora é atribuído um mínimo de 3 horas para cada componente; para o Apoio ao Estudo é atribuído um mínimo de 1,5 horas; para a Oferta Complementar é atribuída 1 hora. Para as componentes de caráter facultativo, isto é, as Atividades de Enriquecimento Curricular são atribuídas entre 5 e 7,5 horas e para Educação Moral e Religiosa é atribuída 1 hora.

Esta organização assemelha-se para os 3.º e 4.º anos; contudo, acresce um componente do currículo, sendo que somente no Artigo 1.º, presente no Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, é determinada a introdução da língua estrangeira, o Inglês, no currículo, como “disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade”, acrescentando, necessariamente o tempo útil de 2 horas a partir deste ano. Porém, nestes anos, a carga horária semanal das Atividades de Enriquecimento Curricular diminui 2 horas.

Daqui se compreende que, de facto, há uma sobrevalorização de dois componentes do currículo, o Português e a Matemática, que, do total da carga horária semanal prevista é estipulado um mínimo de 7 horas para o Português e um mínimo de 7 horas para a Matemática, sendo reforçado que o Apoio ao Estudo visa “prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (anexo I, artigos 2.º e 8.º). Aqui não está prevista a articulação do Português e da Matemática com o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora; realça-se apenas que, na Oferta Complementar, as atividades devem desenvolver-se em articulação, devendo integrar a educação para a cidadania e as TIC.

Contudo, considera-se relevante uma articulação que também envolva o Estudo do Meio, componente onde se identificam diversas potencialidades.

Numa perspetiva construtivista, o seu desenvolvimento revela-se atraente e criativo face às características e necessidades das crianças, sendo que algumas reflexões sobre o pensamento infantil, em especial de Piaget, revelam que o meio ocupa um papel importante na aprendizagem, assim como é um fator de motivação “natural” (Roldão, 2004, p.23) para a criança, sendo reconhecido que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos.

Também as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, por seu turno, não devem ficar de fora do potencial articulador, dadas as suas especificidades, e, por isso, devem tornar-se num instrumento pedagógico constante ao serviço de uma ação educativa que privilegia o desenvolvimento global da criança (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977). Relativamente às artes, como refere Gompertz (2016, p. 15) “somos todos artistas”, reforçando a crença de Picasso que afirma que “todas as crianças são artistas, o problema é continuarmos artistas quando crescemos”. É nesta medida que o papel das instituições educativas é crucial para alimentar uma mente aberta, a curiosidade intelectual, a autoconfiança e um sentimento de segurança no futuro e no contributo que nele cada um poderá ter. Trata-se de um percurso facilitado ao recorrer à educação artística, visando o orientar do pensamento e “nunca ditar o que se devia pensar” (*Idem.* p. 194).

Advogando, agora, uma educação de corpo inteiro (Freire, 2009), importa ainda realçar a Expressão Físico-Motora, sendo claro que, no período escolar, as crianças continuam a desenvolver-se, tornando-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas, retirando muito prazer do facto de experimentarem o corpo e aprender novas competências (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Esta componente permite ainda o desenvolvimento de forma abrangente, implicando o comportamento motor, numa perspetiva biológica que integra os processos de maturação e crescimento, a par de uma abrangência afetiva, cognitiva e relacional (Barreiros & Krebs, 2007; Papalia & Feldman, 2013).

Relativamente aos referidos documentos orientadores do 1.º CEB, estes organizam-se em: programa e metas curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015); programa de Matemática (Damião, et al., 2013) e metas curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012); organização curricular e programa de Estudo do Meio (Departamento

da Educação Básica, 2004); organização curricular e programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (*Idem.*).

Quanto ao programa de Português, os conteúdos estão organizados por domínios e subdomínios, sendo que os domínios são: oralidade; leitura e escrita; iniciação à educação literária – 1.º e 2.º anos/educação literária- 3.º e 4.º anos; gramática. Neste documento, a operacionalização dos conteúdos é definida nas metas curriculares que incluem objetivos e descritores.

O programa de Matemática inclui também domínios e subdomínios que são: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados. As metas da matemática têm como finalidade completar os objetivos gerais de cada subdomínio com descritores precisos.

Já a organização curricular e programa de Estudo do Meio estrutura-se em blocos: à descoberta de si mesmo; à descoberta dos outros e das instituições; à descoberta do ambiente natural; à descoberta das inter-relações entre espaços; à descoberta dos materiais e objetos; à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (exceto 1.º e 2.º anos).

A organização curricular e programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, assim como a anterior, organiza-se em blocos, divididos em quatro áreas de expressão e comunicação: físico-motora; musical; dramática; plástica.

Destaque-se que, considerando-se que o docente “não pode responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos, (Diogo & Vilar, 2000, p. 20), importa a gestão flexível do currículo de forma a adequar-se e a produzir soluções diferenciadas e ajustadas a cada criança.

Desta feita, a flexibilização é relevante no sentido de se organizarem as aprendizagens de forma aberta, isto é, que num dado contexto coexistam duas dimensões: a clareza e delimitação das aprendizagens, a par da possibilidade de organizar (de modo flexível) a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem (Roldão, 1999^a).

Emerge, assim, novamente a reflexão sobre a prática no que se refere à necessidade de reconstruir de forma a adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características das crianças, que depende largamente dos seus modos de aprender (Roldão, 1999^b).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Construir e gerir o currículo exige um conhecimento do meio e das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13)

As instituições educativas são influenciadas não só pelas pessoas que aprendem nelas e nelas trabalham, mas também pela comunidade e pela sociedade onde estão integradas. Neste sentido, Cardoso (2002, p.71) afirma que a “Escola não é um aglomerado de pessoas e de salas de aula. Ela tem uma identidade própria e bastante complexa: não há duas escolas iguais”. Assim sendo, o presente capítulo reporta-se à caracterização do contexto de estágio, que se realizou na mesma instituição, mas em duas salas diferentes, com dois grupos de diferentes níveis educativos (EPE e 1.º CEB).

Com efeito, importa caracterizar o contexto em que se exerce a ação educativa, de modo a entender a realidade onde as crianças estão incluídas, a conhecer e respeitar a diversidade das mesmas, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares, pois é da responsabilidade do docente responder eficazmente à diversidade cultural, de género, linguística e socioeconómica, assim como às crianças com necessidades específicas (Arends, 2008).

Nesta linha de pensamento, como refere Bronfenbrenner, só na interação entre o sujeito e o ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano. O mesmo autor reforça ainda que se o comportamento é visto como o resultado da interação entre o sujeito e o seu ambiente, sendo que importa enfatizar ambos os elementos, com especial atenção à interação entre eles (Portugal, 1992).

Deste modo, o presente capítulo encontra-se organizado em seis pontos, sendo que o primeiro é dedicado à caracterização do agrupamento e do contexto envolvente. O segundo é dedicado à caracterização da instituição, seguindo-se outros dois referentes à caracterização do grupo e da sala onde decorreu o estágio, quer na EPE, quer no 1.º CEB.

Por fim, o quinto ponto é dedicado à metodologia utilizada no período de prática pedagógica e o respetivo enquadramento conceptual sobre a investigação-ação, dada a sua proeminência na prática do profissional de educação, com vista à transformação e ao aprimoramento das práticas educativas (Latorre & Gonzalez, 1987). Deste modo, tal processo suportou-se em estratégias relevantes e de grande valor formativo, mencionadas por Latorre (2008, p. 39) como uma “espiral autorreflexiva”, que serão mencionadas, como: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

1. O AGRUPAMENTO E O CONTEXTO ENVOLVENTE

A prática educativa supervisionada realizou-se num centro escolar que inseria quer a EPE, quer o 1.º CEB. Este centro escolar, pertencente a um agrupamento vertical de escolas de Águas Santas, caracterizava-se pela seguinte frase “Esta é uma escola feita de mãos. E de muitas mãos! (José Queirós)”, e cujas palavras-chave revelavam que privilegiava o projeto educativo, as crianças, a educação, o ensino, o desenvolvimento e a comunidade.

Para tal prática importou conhecer a realidade onde as crianças estavam integradas, assim como compreender o contexto em que se inseria o agrupamento, o que pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças. Pois, como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 41-42) “(...) a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e processos sociais e ambientais dependentes da cultura, onde a pedagogia ocupa um espaço central”.

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores realçam ainda que sendo a criança um sujeito iminentemente cultural, requer repensar tanto os seus ambientes de vida e experiência como as representações dos adultos sobre as crianças.

Neste sentido, inicialmente, além da observação, foi realizada uma leitura cuidadosa das informações presentes no site agrupamento, assim como do projeto, de forma a partir-se do geral para o particular, isto é, do contexto envolvente e do agrupamento, até ao realce de diversas dimensões da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim sendo, segundo a análise aos referidos documentos, constatou-se que o agrupamento tem uma privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, tendo conhecido, nas últimas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, atraindo um número crescente de novos residentes, facto que por si, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – “desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização e de formação” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012, p. 3).

Em relação ao contexto socioeconómico, o projeto educativo refere que o grande número de famílias com baixo nível de escolaridade, situações socio-financeiras débeis resultantes de baixos rendimentos e de desemprego, condicionam o rendimento escolar e/ou o comportamento das crianças.

Torna-se imperioso conhecer e respeitar esta diversidade das crianças, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares. O projeto educativo concebe, assim, esta diversidade como uma “condição basilar para pôr em prática o modelo de uma Educação para todos e que coloca a criança no centro das suas preocupações, considerando a diversidade para garantir a equidade” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012, p. 8).

Segundo o projeto educativo, uma das áreas de intervenção prioritária centra-se no campo dos apoios socioeconómicos às famílias mais carenciadas, tendo, nos últimos anos, crescido as ajudas por parte da tutela aos agregados familiares financeiramente mais desprotegidos, principalmente na forma de subsídios da ação social escolar, que se traduzem em apoios para a aquisição de livros e material escolar, alimentação nos refeitórios das instituições educativas, visitas de estudo e ainda no transporte escolar das crianças, nas suas deslocações.

Para além das crianças carenciadas que recebem apoios económicos, todos os anos são sinalizados outras que, por força do seu débil enquadramento e acompanhamento familiares (por não se terem candidatado ou por alteração profunda das condições económicas das famílias) não dispõem de ajudas

oficiais para ultrapassar as dificuldades financeiras. Nesses casos, a instituição educativa envereda todos os esforços para providenciar o auxílio indispensável (*Idem.*).

Foi ainda tido em conta, para ambos os períodos de estágio outro documento, o plano de atividades para o centro escolar, presente no projeto educativo.

Assim, relativamente ao período de estágio na EPE, encontravam-se elencadas as seguintes atividades: projeto – o livro de mãos em mãos (ao longo do ano); leitura em vai e vem presente no plano nacional de leitura (ao longo do ano); contos, contigo conto (ao longo do ano); teatro musical – vou pintar o meu planeta!; semana da leitura (março); dia internacional do livro infantil (2 de abril); projeto – Maia refeições saudáveis e sustentáveis (entre novembro e abril); Maia com o sol no coração (entre novembro e abril); saídas a pé pela comunidade (ao longo do ano).

Para o período de estágio n.º 1.º CEB, encontravam-se elencadas as seguintes atividades: dia mundial da alimentação (11 de outubro); magusto na escola (11 de novembro); feirinha de sabores/outono (outubro/novembro); festa de Natal (16 de dezembro).

Tudo isto evidencia que de facto “Esta é uma escola feita de mãos. E de muitas mãos! (José Queirós)”, que implica as crianças, a família, o bem-estar dos mesmos, bem como a comunidade, tudo isto em prol da educação, de uma educação cooperada.

2. A INSTITUIÇÃO

Inspirado em Mallaguzzi (1997), que defende que a educação é complexa de interações, em que muitas delas só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante, importa que o ambiente físico da escola também seja objeto de atenção (Lino, 2013).

Nesta linha de pensamento, o centro escolar onde decorreu o estágio, segundo informações presentes no projeto educativo, integra a rede pública e tem como tutela o Ministério da Educação e Ciência. No presente ano letivo

(2016/2017), frequentaram a instituição 278 crianças, sendo 198 do 1.º ciclo e 70 do pré-escolar. Esta instituição funcionava das 8h50 às 15h40, para a EPE, ou às 17h40 para o 1.º CEB, sendo que os dez minutos antecedentes às 9h00 e posteriores às 15h30 ou às 17h30 eram para entrada e saída das crianças, e dispunha ainda da Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1.º CEB, e de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para a EPE, fora destes horários, iniciando às 7h30 e terminando às 19h00.

Através da observação, de entrevistas informais e de informações presentes no site do agrupamento, foi possível constatar que o Centro Escolar era constituído por dois edifícios, uma vez que foi contruído em duas fases distintas, sendo que um era o chamado edifício novo e o outro era o chamado edifício antigo.

Era no edifício novo que estavam situadas as duas salas onde decorreu a prática educativa supervisionada, assim como outras cinco salas, sendo que três eram destinadas ao Jardim de Infância e quatro ao 1.º CEB. Este edifício novo dispunha, ainda, uma sala para os docentes, uma casa de banho para os adultos, outra unissexo para as crianças do JI, duas casas de banho para as crianças do 1.º CEB, um polibã para banhos e arrecadações onde estavam guardados, entre outras coisas, os materiais destinados à Expressão e Educação Físico-Motora.

No edifício antigo existiam quatro salas destinadas às crianças do 1.º CEB, assim como um gabinete para a coordenação, uma reprografia, um pequeno laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho e uma sala que se destinava à CAF e à AAAF e duas arrecadações. Ao centro, entre o edifício novo e o edifício antigo, existia o refeitório com uma cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho contígua.

A escola dispunha ainda de um espaço exterior amplo e seguro, destinado ao recreio e a outras atividades, encontrava-se em bom estado de conservação, sendo uma parte destinada exclusivamente à EPE e coberta com toldes, e outra destinada quer à EPE, quer ao 1.º CEB, onde a maior parte do espaço não possuía cobertura, tinha um campo de jogos, sendo este um espaço muito disputado, vegetação e alguns bancos construídos pelos encarregados de educação, tinha ainda um espaço que as crianças chamavam “os quadrados”, onde o chão tinha, de facto, quadrados desenhados, era mais macio e encontrava-se num patamar mais elevado.

Importa salientar que na instituição não existia um pavilhão desportivo, nem uma biblioteca escolar, apenas uma biblioteca itinerante, de mês a mês, e só permitia que as crianças inscritas pelos familiares requisitassem um livro.

Em geral, o espaço contribuía para um sentimento de bem-estar e de segurança. Considerando-se, assim, que era valorizado “pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120).

3. O GRUPO E A SALA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio na EPE decorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que no total 17 crianças tinham quatro anos e sete crianças tinham cinco anos. Assim, tal grupo era constituído por 24 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Segundo o projeto curricular de grupo, três crianças frequentavam o jardim de infância pela primeira vez, sendo que no ano transato frequentaram outra instituição. Não existiam crianças com necessidades educativas específicas (NEE) e apenas uma criança não tinha como língua materna o português.

Quanto à situação dos agregados familiares, a maioria das crianças vivia com o pai e com a mãe, e quatro viviam em famílias monoparentais, sendo que, na maioria, os agregados familiares eram constituídos por três ou quatro elementos (pai, mãe e irmão e/ou irmã).

No mesmo projeto supracitado, o grupo era caracterizado como heterogéneo no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens e idades. Assim como bastante autónomo e que tinha vindo a melhorar atitudes e comportamentos, eram capazes de iniciar e terminar as suas tarefas, sendo que alguns tinham desenvolvido a capacidade de atenção, concentração, empenho, iniciativa, participação nos projetos e atividades e no cumprimento

de regras, sendo que todos interagiam de forma positiva com a educadora, as assistentes operacionais e com as estagiárias.

Segundo informações recolhidas pela educadora e pelas estagiárias, em geral, o grupo apresentava uma boa articulação das palavras e um vocabulário adequado à faixa etária, sendo que se envolvia em diálogos e em conversas com frequência, porém uma das crianças frequentava a terapia da fala, mas a sua dificuldade não lhe trazia constrangimentos em falar. O grupo apresentava ainda destrezas manipulativas, assim como já identificava e nomeava propriedades físicas dos objetos, como a cor, o tamanho e a forma, agrupando-os segundo as mesmas.

Era ainda notório que o grupo apreciava atividades que envolvessem a pintura, a música, a construção e o faz de conta, sendo a área da casinha a mais disputada. Todas as áreas da sala constituíam um interesse do grupo, assim como os jogos ao ar livre. Brincar, afeto, atenção, descobrir, comunicar, interagir, experienciar eram algumas das necessidades que se verificaram e que estavam elencadas no projeto curricular de grupo.

Relativamente à equipa educativa, em particular à que mais interagia com as crianças do grupo na instituição, esta era constituída pela educadora, por uma assistente operacional e pelas duas estagiárias. Quanto à totalidade da equipa educativa no jardim de infância, existiam três docentes, três assistentes operacionais, três animadoras socioculturais, uma psicóloga e uma coordenadora.

Realçando-se a organização do ambiente educativo, cuja importância da qualidade do mesmo se encontra supramencionada no capítulo anterior, importa descrever e analisar a forma que, no contexto de estágio, se encontravam organizadas as seguintes dimensões: espaço e materiais pedagógicos; tempo pedagógico; interações; organização de grupos; observação, planificação e avaliação; projetos e atividades. Saliente-se que estas duas últimas dimensões se encontrarão refletidas no próximo capítulo.

Quanto aos espaços e materiais, nomeadamente a sala, encontrava-se organizada por áreas, com vista a facilitar a coconstrução de aprendizagens significativas e que foram sofrendo alterações de acordo com o desenvolvimento das atividades, projetos, e incorporando materiais produzidos pelas crianças ao longo do ano. Tais áreas estavam dispostas à volta da sala, exceto a área das mesas, que se encontrava ao centro da sala, de

forma a permitir às crianças e aos adultos uma fácil movimentação e visualização de todos os espaços. De forma mais pormenorizada, na sala podiam-se encontrar nove áreas:

A área do acolhimento, que era um espaço onde todo o grupo se podia sentar, em especial, para o momento “mostrar, contar ou escrever”, onde as crianças partilhavam geralmente novidades com o grupo. Neste espaço também se ouviam histórias, repetiam-se lengalengas, cantava-se, planificava-se e avaliava-se as atividades.

A área da casinha em que o grupo, espontaneamente, participava em atividades de jogo simbólico, de imitação de adultos ou de realidades que observam e gostariam que fossem a sua, como brincar aos irmãos, por exemplo. Tratava-se de uma das áreas mais ricas na sala, dado que promovia o desenvolvimento da linguagem oral, assim como a interação, o respeito, a autoestima, a autonomia e a iniciativa. Esta área era constituída por: móveis de cozinha e respetivas louças, talheres, panelas, pratos, comidas, vassoura, pá e móveis de quarto, com as respetivas bonecas, roupas e espelho.

A área da biblioteca que visava desenvolver o gosto pela leitura, a manipulação de livros de forma a suscitar o interesse pelo código escrito, a imaginação e a criatividade. Esta era convidativa, encontrava-se numa zona luminosa e dispunha de uma estante com vários livros, uma mesa e três bancos confortáveis.

A área da escrita/ área das artes visuais visavam desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação e a capacidade de apreciação, sendo que para tal tinham diversos materiais à disposição como: folhas de vários tamanhos, cores e texturas, lápis de cor finos e grossos, lápis de grafite, lápis de cera grossos, marcadores finos e grossos, esferográficas, borrachas, afias, tesouras e colas líquidas e batom. Associada a esta área encontrava-se a área da pintura, que incluía potes para as tintas, tintas, pinceis, um cavalete, duas batas de plástico, um quadro branco, três marcadores adequados ao mesmo e um apagador.

A área dos jogos de mesa dispunha de dominós, puzzles, enfiamentos, jogos da memória e jogos de encaixe. Distinguindo-se da área dos jogos de construção/garagem que dispunha de alguns jogos semelhantes aos da área anterior, mas em tamanho grande e possíveis de serem construídos no chão, como legos, jogos de enfiamento, blocos de madeira, tapete de pista para carros, carros, camiões, motos e animais, visando ambas, em especial, o

trabalho colaborativo, a coordenação oculo-manual, a motricidade fina, a seriação e a classificação.

Na área das ciências as crianças dispunham de materiais como o globo terrestre, um quadro com o corpo humano, imanes, lupas, óculos de mistura de cores, balança, pesos e uma estufa. Proporcionando, assim, um conhecimento do mundo físico e natural com conteúdos relativos à biologia, à física e à química, assim como à geografia.

A área da informática era constituída por uma secretária, duas cadeiras e um computador com jogos educativos, contudo o mesmo nem sempre funcionava. Esta área implicava, entre outras coisas, a resolução de problemas, o reconhecimento de padrões e a memorização.

Saliente-se que na sala todos os materiais se encontravam acessíveis às crianças, de forma a favorecer o trabalho autónomo e a iniciativa das mesmas. Nas paredes encontravam as produções das crianças realizadas em certas áreas, como os recortes, a escrita, a pintura, entre outras. Além dos trabalhos, nas paredes também se encontravam certos elementos de pilotagem como: o quadro das presenças, as regras da sala definidas pelas crianças, o quadro do tempo, o gráfico do tempo, o quadro do chefe e respetivas competências do mesmo. Sendo assim criado um ambiente agradável, seguro e enriquecedor em que a criança começava a desenvolver as noções de tempo, interiorizando e gerindo-o, assim como era proporcionada uma vivência democrática.

O grupo, além da sala usufruía ainda de outros espaços, como o espaço exterior e o pavilhão polivalente.

Relativamente ao tempo, este era organizado de uma forma flexível e encontrava-se definido da seguinte forma: 7h30 – acolhimento (AAAF), 9h00 – início das atividades orientadas/propostas pelas crianças ou pela equipa, seguidas de lanche, atividades no exterior, almoço, atividades orientadas/propostas pelas crianças ou pela equipa e às 15h30 as crianças iam para casa, outras ficavam nas AAAF até às 19h. Deste grupo, a maioria das crianças usufruía da AAAF, seis no momento de acolhimento e 17 no momento de prolongamento.

Quanto às interações, sobressaía o direito de cada criança a ser respeitada e a participar ativamente na aprendizagem que decorre do fluir das interações, potenciando o sentimento de pertença. As dimensões sociais estavam patentes na relação adulto-criança e criança-criança.

Quanto à organização dos grupos, era realizada de forma individual, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo. As crianças participavam e envolviam-se na construção e desenvolvimento de aprendizagens.

As referidas dimensões (espaço e materiais, tempo, interações e organização do grupo) apoiavam o educador e respeitavam os direitos da criança, promovendo e facilitando a sua participação, uma vez que “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46).

4. O GRUPO E DA SALA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio no 1.º CEB decorreu com um grupo do 2.º ano, constituído por 26 crianças, sendo 16 do sexo feminino e dez do sexo masculino, com uma faixa etária homogénea, sete anos. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), porém existiam duas crianças pouco autónomas, uma em relação à leitura e à escrita e outra em relação ao raciocínio e ao cálculo matemático. Todas residiam na área circundante da instituição e o Português era a língua materna.

Quanto aos recursos humanos, na sala havia somente a professora. Existia, à segunda-feira, uma professora de educação especial para as crianças com mais dificuldades, supramencionadas, no entanto esta docente dava apoio numa outra sala.

No centro escolar, quanto à totalidade da equipa educativa do 1.º CEB, existiam oito docentes titulares no 1.º ciclo, uma docente do ensino especial, uma psicóloga, uma coordenadora, três docentes de inglês (3.º e 4.º ano), uma docente de introdução à informática, três assistentes operacionais e três animadoras socioculturais contratadas pela câmara da Maia.

Em relação ao espaço e materiais, nomeadamente à sala do 2.º B, esta, inicialmente, tinha duas zonas com as mesas em forma de “L”, sendo o “L” mais longe dos quadros, constituído por sete mesas, quatorze cadeiras e onde

se encontravam treze crianças. O “L” ao centro da sala era o mais pequeno, tendo apenas cinco mesas, dez cadeiras e era onde se encontram nove crianças. Na zona mais próxima dos quadros tinha apenas duas mesas, quatro cadeiras e era onde se encontravam as quatro crianças com mais dificuldades. Ao longo das intervenções das docentes estagiárias a disposição da sala foi-se alterando, consoante o tipo de atividades desenvolvidas.

A disposição da sala permitia que se circulasse facilmente entre as crianças, porém, apesar de ser este um espaço com mesas e cadeiras adequadas ao número de crianças, carecia de um espaço amplo, de forma que sempre que se realizassem atividades em pé ou no chão, não houvesse a necessidade de se arrastarem as mesas e as cadeiras.

A sala tinha um aspeto cuidado, limpo e era dado uso à mesma, isto é, os materiais elaborados pelas crianças na sala ou em casa, eram expostos quer na sala, quer nos corredores, estando as paredes sempre preenchidas com exposições. Os armários também eram ocupados com material escolar das crianças e com outros recursos, sendo que cada criança tinha o seu próprio espaço.

A sala, devido a uma janela que ocupava toda a zona lateral, tinha muita iluminação natural, por vezes em excesso, aquecendo muito a sala e dificultando a visualização para os quadros e em momentos em que as crianças escreviam. No entanto, a sala tinha duas portas, sendo uma delas de acesso à varanda, permitindo assim a circulação de ar. Por se situar no 2.º piso, o único acesso direto ao exterior era pela porta que dava acesso à varanda, comum a todas as salas.

Em relação aos recursos, além das mesas e cadeiras, na sala existiam dois quadros, sendo um deles interativo, um computador, duas colunas, uma impressora, uma zona de arrumação que incluía banca e lavatório. Existiam ainda cabides e prateleiras para cada criança, o calendário mensal, paredes apropriadas para afixar materiais, existiam também vários recursos como os blocos lógicos, a caixa dos sólidos geométricos, tintas, cartolinas, frascos, pinceis, entre outros, contemplando as diversas áreas do saber.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades, tinha por base o horário do grupo [Cf. Anexo 1.1] e uma rotina característica de cada dia, por exemplo, a primeira tarefa dos ajudantes da semana era assinalar o tempo, depois todos escreviam o nome completo, a data e o abecedário maiúsculo e

minúsculo no caderno e, no caso de ser segunda-feira, escreviam sobre o fim-de-semana e ilustravam, sendo esta uma atividade semelhante à realizada na EPE. Importa referir que existia uma atribuição democrática de tarefas e responsabilidades na sala.

Quanto à hora de almoço, a cantina, para o 1.º CEB, funcionava das 12h30 às 14h00, sendo que nem todos os grupos almoçavam no mesmo horário, de forma a gerir melhor esse momento. Nesse horário era notória a falta de assistentes operacionais, sendo que uns tinham de estar no portão, outros na cantina e outros no recreio, porém as docentes, de forma alternada, disponibilizavam-se para ajudar na cantina.

No que diz respeito à relação criança-criança estas manifestavam as suas ideias e emoções. Havia uma criança, em especial, que demonstrava muita sensibilidade com os sentimentos e necessidades de outra, trazendo-lhe, por vezes, o lanche. Em geral, as crianças partilhavam os brinquedos, porém havia grupos para os jogos e brincadeiras nos intervalos, sendo que foi uma preocupação da diade dinamizar algumas brincadeiras para que todos se envolvessem em jogos cooperativos, de modo a solucionar alguns conflitos.

Relativamente à relação docente-criança, a docente cooperante demonstrava conhecer muito bem as necessidades de cada criança, sendo também capaz de reconhecer os diferentes estados emocionais das crianças e de dar resposta às mesmas. Considera-se que os docentes têm um papel importante na regulação das emoções das crianças, dos níveis de atividades e no tipo de comunicação e contacto entre os pares. Estudos analisados e refletidos por Cadima, Leal & Cancela (2011, p.19) revelam que a qualidade das relações que o docente estabelece com a criança influencia o progresso académico e social das crianças, em que um clima emocional caracterizado pela proximidade prediz “comportamentos próssociais e um menor número de comportamentos disruptivos.”.

As crianças tinham um papel ativo, participativo, cooperante e interessado entre os diversos membros, cuja importância do mesmo se encontra desenvolvida no capítulo anterior. Quanto ao respeito pelas regras definidas pelo grupo, raramente se verificaram situações de incumprimento das mesmas. E em relação aos trabalhos de casa estes eram frequentes e realizados pelas crianças, no entanto, os que eram propostos pelas estagiárias não eram diários, mas sim com um prazo negociado, uma vez que podia existir e existiu

envolvimento dos familiares das crianças nos mesmos, sendo que tais evidências também serão descritas e refletidas no capítulo III.

Relativamente ao papel da docente cooperante foi observado que a mesma utilizava um discurso sustentado e científico, adequado às necessidades das crianças. Era notório o recurso constante ao questionamento, havendo momento dinâmicos, em que as ideias das crianças se tornavam oportunidades de aprendizagem, e momentos transmissivos.

Em relação à avaliação, por parte da docente cooperante, compreendia as três modalidades já mencionadas no capítulo I, sendo fundamental a avaliação formativa no decorrer da prática.

A relação docente-docente e docente-coordenador era de partilha de informação e de cooperação, quer em atividades específicas para o grupo, quer em atividades gerais, como por exemplo, a feira de outono.

Quanto à relação auxiliar-criança, era notória a confiança, o estímulo passado à criança, por exemplo, para brincar com outras e para resolver conflitos. Na relação auxiliar-docente era constante a partilha de informações, por exemplo, acerca do estado de saúde das crianças, do comportamento, da alimentação, de recados deixados pelos encarregados de educação, da medicação, entre outras.

Inicialmente, quanto à organização do grupo proposta pela docente cooperante era, sobretudo, uma participação de modo individual. No entanto, dada a reflexão conjunta acerca da autonomia individual, bem como da coconstrução da aprendizagem, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, foram desenvolvidos modos de participação em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que as diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos, isso requer que o docente pense e repense nas suas ações, de maneira a desenvolver práticas que consigam dar respostas diversificadas e adequadas às especificidades de cada criança.

Neste sentido, deve ser adotada a metodologia de docente-investigador, procurando sempre melhorar as suas práticas e tendo em conta cada criança como um ser individual, com necessidades, interesses próprios e inserida num contexto (Tomlinson, 2008; Portugal, 1992). Tal metodologia é potenciada pela investigação-ação que visa uma observação retrospectiva e uma intenção prospetiva que formam uma espiral autorreflexiva de conhecimento e de ação (Latorre, 2008).

Saliente-se que a expressão *investigación-acción* foi criada por Lewin (1947, citado por Page, 2000, p.95) para descrever uma forma de investigação com certas características. Refere que se trata de uma atividade empreendida por grupos ou comunidades com o objetivo de mudar as suas circunstâncias de acordo com uma conceção compartilhada pelos seus membros, reforçando e mantendo o sentido de comunidade, como um meio para seguir o bem comum em vez de promover o bem exclusivamente individual. O psicólogo refere também que a investigação-ação é uma prática reflexiva social em que não há qualquer distinção entre a prática que se investiga e o processo de pesquisa sobre ela.

Define-se a investigação-ação como um estudo de uma situação social em ordem para melhorar a qualidade da ação dentro dela, além disso é entendida como uma reflexão sobre as ações humanas e situações sociais vividas por docentes e que visa ampliar a compreensão (diagnóstica) em relação aos seus problemas na prática (Elliot, 2000)

Assim, compreende-se que a investigação-ação é uma forma de investigação autorreflexiva realizada por participantes em situações sociais para melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais e educacionais, a compreensão de si mesmos, situações e instituições em que tais práticas são desenvolvidas (Kemmis e Bartolome, 1987 e 1986, citados por Latorre, 2008).

Além disso, são objetivos da investigação-ação: melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educacional, enquanto que se procura uma melhor compreensão da prática; articular, permanentemente, a pesquisa, a ação e a formação; aproximar a realidade, ligando a mudança e o conhecimento (*Idem.*).

Assim sendo, conforme refere Estrela (1992, citado por Cardoso), a formação dos docentes deverá ser cada vez mais orientada pelo vetor da investigação e inovação, uma vez que a investigação constitui a melhor

estratégia de formação, e a escola o seu campo de análise privilegiado. Assim, a iniciação do docente na investigação e reflexão de situações pedagógicas por ele vividas, em contexto escolar, será o polo desencadeador da sua formação, em ordem a alterações fundamentais da sua ação.

Como se depreende, a formação do docente é considerada uma aposta decisiva, conferindo-lhe um maior número de conhecimentos e competências práticas e, também, possibilitando a modificação de atitudes do mesmo face à inovação. De facto, a propósito do papel do docente enquanto agente de inovação pedagógica, não é possível uma educação verdadeiramente inovadora, sem assentar numa atitude investigativa requerida por uma prática pedagógica, que se quer cientificamente fundamentada.

Para além disso, a participação dos docentes na investigação contribui, entre outros aspetos, para um acréscimo significativo da confiança dos mesmos:

“A investigação deu a muitos professores [e educadores] uma motivação acrescida, uma maior confiança e uma melhor autoimagem, juntamente com as capacidades para recolher, analisar e avaliar informações para fundamentar a sua tomada de decisões e um reconhecimento do papel dos alunos [das crianças], outros intervenientes e estruturas institucionais no processo de mudança” (Vulliamy e Webb, 1991, citados por Cardoso, 2002, p.234).

Saliente-se que a investigação-ação é muitas vezes concebida como um projeto de ação que consiste em estratégias de ação relacionadas com as necessidades do pesquisador. Para tal, importa desenvolver um processo organizado de aprendizagens individuais e/ou, sempre que possível, em grupos críticos, que consiste numa espiral de ciclos de investigação-ação. Nesta espiral, que compreende cinco etapas (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação), importa que uma das etapas incida em observar para conhecer os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Latorre, 2008).

Com efeito, considera-se que deve ser desenvolvido um plano de ação com enfoque na contextualização, nos interesses e nas necessidades observadas, que seja flexível, de modo a permitir a adaptação a imprevistos, contudo deve ser implementado de forma deliberada e controlada, para melhorar a prática (*Idem*).

No processo de ação os seus efeitos devem ser observados e controlados individualmente ou coletivamente, além disso devem ser recolhidos registos da ação num diário, de forma a avaliá-la. Importa ainda refletir sobre a ação, tal reflexão pode ser facilitada se for em colaboração, tal como preconizado PES, levando à reconstrução do significado da situação social, fornecendo a base para uma nova planificação, continuando assim o ciclo (*Idem.*).

Relativamente à fase da observação, esta permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando a compreender o mesmo, bem como os indivíduos que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008). Para tal, em ambos os contextos de estágio, foram efetuados registos dos dados observados, tendo em conta certos instrumentos metodológicos referidos por Máximo-Esteves (2008), como as notas de campo e os diários.

Nesta linha de pensamento, quanto às notas de campo, estas tornaram-se fundamentais para estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto, sendo que, para tal, foram efetuados, sistematicamente, registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, assim como das suas ações e interações, registando-se até expressões ou conversas, bem como informações resultantes de entrevistas informais, sentimentos, ideias ou interrogações que emergiram das observações. Tais anotações decorreram quer no momento em que ocorreram as observações, quer após a ocorrência das mesmas, sendo que ao fim de cada semana foram revistas e interpretados certos padrões. As referidas notas facilitaram a elaboração dos diários, quer do diário de bordo, quer do diário de formação. A partir destes dois recursos metodológicos foram analisadas, avaliadas, construídas e reconstruídas as perspetivas de melhorias da prática educativa e de desenvolvimento profissional.

De facto, como refere Lopes da Silva (2013, p. 301) importa recolher informação sobre a prática, reforçando que é necessário “registar a observação do comportamento das crianças e, também, recolher e organizar outros documentos resultantes da prática (...) para fundamentar as decisões. (...) Não basta recolher a informação, é necessário analisá-la e interpretá-la”, de forma a ajudar o docente a perceber “se os valores que se defendem estão a ser postos em prática e a mobilizar os saberes teóricos que dão sentido à ação.”.

Neste sentido, foi no diário de formação, o qual incluiu o diário de bordo, que estiveram presentes as grelhas de observação [Cf. Anexo 2.1], as planificações, as reflexões semanais, as reflexões sobre a forma de narrativa ou de guião de pré-observação, bem como registos fotográficos usados para inventariar os objetos da sala e as atividades. Cochran-Smith e Lytle (2002, citadas por Máximo-Esteves, 2008, p. 90) consideram o diário como “portas abertas para o interior da sala”.

Quanto à planificação, esta foi utilizada como um instrumento que visou, em ambos os contextos, apoiar, em vez de aprisionar, o docente. Tornou-se, de facto, crucial criar um fio condutor flexível, isto é, que permitisse inserir elementos, mudar de rumo se o exigissem os interesses e as necessidades do momento, com vista a uma ação mais rica (Cortesão & Torres, 1983).

Quanto à estrutura da planificação para o EPE [Cf. Anexo 2.2], tratava-se de uma planificação semanal, onde se distribuía pelos dias da semana, criada em tríade. Na planificação, partindo da observação das necessidades, dos interesses e das aprendizagens das crianças definiam-se os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo operacionalizados por um conjunto de atividades. A planificação ainda incluía decisões pedagógicas, a organização do espaço, dos materiais e do grupo e quais as áreas de conteúdo presentes. Esta não incluía a estipulação de um tempo preciso para cada atividade, apenas uma orientação quanto ao período a serem desenvolvidas, manhã ou tarde. Convém referenciar o seu caráter flexível, podendo ser alterada a sua estrutura de acordo com imprevistos, quer a partir das crianças, quer da organização do agrupamento.

Relativamente à estrutura da planificação a curto prazo para o 1.º CEB [Cf. Anexo 2.3], esta era mais detalhada, era diária, iniciando sempre com uma breve descrição da contextualização, dos interesses e das necessidades, seguindo-se a referência aos conteúdos, uma vez que havia uma relação entre programa e, por isso, com o currículo. Pois, como afirmam Cortesão & Torres (1983, p. 406) “um plano tem de, por um lado, traduzir uma íntima relação com o programa e, portanto, com o currículo, e, por outro lado, traduzir o conhecimento da realidade (características, condições e problemas do contexto em que vai acontecer)”.

Ainda na planificação para o 1.º CEB, seguia-se um mapa conceptual, onde estavam nomeadas as atividades e as estratégias, sendo que “a escolha das

estratégias é um ponto de importância fulcral de que depende quase inteiramente o êxito da tarefa” (Cortesão & Torres, 1983, p. 416). Tal mapa visou que as crianças chegassem às abstrações, relacionando e descobrindo, em vez de pequenos conceitos isolados. Assim, valorizou-se sempre amplos conceitos que dessem sentido e perpetuassem as aprendizagens realizadas (*Idem.*) A planificação incluía ainda uma tabela em qua constava o dia para que a planificação se destinava, assim como uma organização por áreas curriculares/domínios/blocos, a referência a cada atividade e o respetivo tempo previsto, assim como a listagem dos recursos a utilizar (que seguiam em anexo, como músicas, fotos de certos objetos, tabelas de registos, entre outros).

Por último, a planificação para o 1.º CEB incluía ainda uma grelha de observação, com vista a realizar a avaliação formativa, sendo que incluía a inicial de cada criança, assim como as aprendizagens esperadas e a avaliação nas mesmas (com muita facilidade, com facilidade, com dificuldade, com muita dificuldade), bem como incluía um espaço para outras observações. Pois, ao planificar as atividades “é necessário não esquecer que durante todo o ano se terá de recorrer constantemente à avaliação formativa, sobretudo relativamente às aprendizagens consideradas fundamentais, e de frequentemente fazer pontos mais ou menos globais da situação”.

Em suma, as referidas planificações a curto prazo, visavam permitir que a ação educativa se completasse em resultado de uma dialética constante entre aquilo que é preconizado no plano a longo e a médio prazo e o que é mais adequado para o grupo e para o momento de ação (*Idem.*).

Em relação à ação, em ambos os contextos de estágio, esta consistiu num ciclo gradativo. No entanto, na EPE os momentos de ação ocorreram logo nas duas primeiras semanas, pois o contexto e o grupo assim o exigiu. Seguindo-se logo na terceira semana uma ação constante onde se evidenciou mais o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante.

Já no 1.º CEB as intervenções planificadas obedeceram a uma calendarização. Assim, a primeira intervenção ocorreu apenas num bloco da terceira semana de observação, passando-se na segunda semana a uma manhã, seguindo-se um dia, dois e três dias, e por fim à semana inteira em colaboração com o par pedagógico.

De facto, a vivência da passagem para mais dias de intervenção foi interessante, permitindo, de facto, sentir a intensidade e o desafio que vive um docente, tal como se encontra descrita e refletida de forma detalhada no capítulo III.

No que concerne à reflexão, que constitui uma das fases cruciais deste ciclo, segundo o principal autor da corrente que perspetiva a prática profissional como reflexiva, Schön (1987, citado por Alarcão, 1996), esta incide nas seguintes noções: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Entende-se por conhecimento na ação, o conhecimento que os docentes manifestam no momento em que executam a ação que, segundo o autor, é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação.

Quanto à reflexão na ação, esta ocorreu quando se refletiu no decorrer da própria ação e se foi reformulando a mesma, de forma a ajustá-la às situações novas que iam surgindo, sentindo-se este momento com um dos mais desafiantes da prática.

Relativamente à reflexão sobre a ação, esta ocorreu de forma pertinente após cada intervenção com a docente cooperante e com o par pedagógico, assim como com estes e a supervisora institucional após a observação das atividades. Nos momentos de reflexão sobre a ação privilegiou-se a reconstrução mental da ação para a analisar retrospectivamente, ajudando a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como se resolveram os imprevistos ocorridos.

Esta última noção, reflexão sobre a reflexão na ação, constitui um processo crucial e sentido como favorecedor da evolução e o desenvolvimento profissional, levando a docente estagiária a construir a sua própria forma de conhecer. Tal reflexão define-se como meta-reflexão, pois leva a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, bem como de agir e de equacionar problemas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Assim sendo, em ambos os contextos de estágio, pode considerar-se que a planificação constituiu um momento de reflexão antes da ação, uma vez que a mesma teve em conta as observações e a reflexão sobre as mesmas, resultando no conhecimento da contextualização, dos interesses e das necessidades. Assim como os guiões de pré-observação [Cf. Anexos 2.4 e 2.5] e as narrativas

[Cf. Anexos 2.6 e 2.7] que também constituíram importantes momentos de reflexão.

Na ação também existiu a reflexão, uma vez que certos momentos foram reformulados tendo em conta imprevistos, ou situações que careciam de outro tempo diferente do previsto, sempre com vista à melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem, daí que a planificação tenha sido sempre encarada como uma orientação e com um carácter flexível.

Relativamente à reflexão pós-ação, esta ocorreu de diferentes maneiras: de forma pessoal, com o par pedagógico, com as docentes cooperantes, com as supervisoras institucionais, em reunião de supervisão, nos seminários e ainda nas narrativas que contaram sempre com as críticas construtivas das supervisoras institucionais.

Realce-se ainda este importante papel do supervisor institucional no desenvolvimento do docente reflexivo que visa o melhoramento constante da sua prática pedagógica. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 18), entenda-se “supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro [docente ou docente estagiário] (...) no seu desenvolvimento humano e profissional. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor [e do educador]. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica”. Assim sendo, as docentes orientadoras, assim como as supervisoras institucionais promoveram estratégias fundamentais que desenvolveram na docente estagiária o desejo de refletir e, através dessa reflexão, a vontade de se desenvolver incessantemente. Saliente-se, da definição de supervisão, presente no parágrafo anterior, as ideias de processo e de desenvolvimento humano que apontam para uma conceção em que o docente está em contante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico).

Realce-se que papel do supervisor institucional está subjacente ao modelo reflexivo que resultou do modelo da supervisão clínica, desenvolvido por Goldhammer (1969, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), em que se constata que o supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua ação, ajudando-o de facto a identificar problemas e a planificar estratégia de resolução dos mesmos (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“O *homo viator* constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua ação.” (Furter, 1996, p.26)

Neste capítulo, são referidas as intervenções educativas desenvolvidas, em contexto de estágio na EPE e em contexto de estágio no 1.º CEB. Assim, este organiza-se em dois pontos. Contudo, a base da narrativa de ambos os pontos é o olhar reflexivo face às ações desenvolvidas, quer em contexto de EPE, quer em contexto de 1.º CEB.

Neste sentido, no que concerne as intervenções quer na EPE, quer no 1.º CEB, é apresentada uma breve descrição, seguindo-se uma análise dos resultados obtidos, fundamentando-se as opções didáticas e pedagógicas que estiveram na base das opções metodológicas.

Por último, é apresentado o projeto de intervenção, onde se realçam o fundamento, a temática, os objetivos, a explicação, os indicadores de aprendizagem, as sugestões de melhoria e a importância da ferramenta para o desenvolvimento profissional.

1. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança é um ser competente e ativo com direitos; é também sujeito do processo educativo e, por isso, é observada, escutada e documentada na sua ação – exercícios indispensáveis para uma pedagogia da diversidade e da inclusão, onde são levados em conta a contextualização, os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo para a planificação da ação (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011).

É neste sentido que importa uma reflexão sobre o percurso, na medida em que promove processos de desenvolvimento profissional, catalisadores da construção da profissionalidade docente e de uma prática educativa de qualidade. É, pois, inequívoca a necessidade de narrar as experiências que ocorrerem num momento essencial da formação docente como é o estágio (Moreira, 2011).

Posto isto, inicia-se a reflexão acerca de um projeto integrado no projeto educativo da instituição, “Vou pintar o meu planeta!” [Cf. Anexo 3.1]; uma ação que contou com a participação das crianças num teatro musical, onde foi essencial o conhecimento e a exploração de quatro músicas [Cf. Anexo 3.2] – fornecidas, previamente, pelo grupo de teatro –, devendo o projeto terminar no dia de apresentação da peça de teatro. (O envio das músicas pela companhia de teatro foi importante, na medida em que permitiu um contacto prévio de todos – crianças e adultos – com os temas musicais, de forma a permitir a interatividade do público, criando a ponte entre as atividades desenvolvidas no JI e o espetáculo, fomentando a envolvimento, ao mesmo tempo em que trabalhava a apropriação da educação ambiental que deveria ser explorada.)

Saliente-se que, de facto, o espetáculo constituiu um momento de extrema relevância para a apreciação de uma arte, desenvolvendo a sensibilidade estética e a criatividade das crianças, a par da capacidade de observação, interpretação e reflexão.

No percurso que antecedeu o espetáculo graças às músicas, promoveram-se oportunidades de sensibilização que contribuíram para que a criança percebesse, refletisse, produzisse e descobrisse elementos sonoros, como, por exemplo, os sons do corpo, das mãos, os sons suaves e lentos, privilegiando-se o sentir, criando-se gestos comunicativos e a mímica, a que se associaram sons, palavras e ideias, ao mesmo tempo que o corpo se movimentava pelo espaço (Coragem, 2006).

Relativamente às músicas, o conteúdo apelava à Formação Pessoal e Social, o que permitiu traçar caminhos de aprendizagens mais ricos. Aqui, é pertinente convocar Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p. 40), pois: “o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico” carece de uma “perspetiva de responsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro.”.

Nessa medida, cada canção permitiu que se cruzassem sensações, emoções e histórias, a par de atividades conjuntas como o ato de cantar, que constituiu uma forma agradável de união, deixando que o som potenciase o envolvimento do corpo, na tríade emoção, mente e espírito, despertando o potencial criativo, expressivo e imaginativo de cada criança. Ainda no domínio das expressões, a par do movimento, a voz é uma forma de manifestar a individualidade de cada criança que ao expressar-se através da mesma, usando, os sons, as palavras e todo o seu corpo num movimento expressivo, desenvolve a capacidade para comunicar e se relacionar consigo e com os outros (Prates, 2010).

Desta forma, a audição e exploração das músicas envolvidas atribuíram sentido e conhecimentos capazes de promover a atividade de “caça ao lixo”, através de mensagens como “Amiga Terra não tens que te preocupar / Pois as minhas tropas, irei chamar / Os culpados da tua doença, nós vamos encontrar / E rápido, rapidinho, te iremos salvar... / Caros guardiões, temos que agir / Temos habitantes que gostam de poluir / As cores da amiga terra estão a desaparecer / Por isso Guardiões! Toca a mexer! / Sou amigo da Terra / Quero dela bem tratar.”

Nessa atividade, a “caça ao lixo”, onde todos estiveram implicados, detetaram-se dificuldades na distinção de certos materiais, em especial os de plástico e os de cartão; assim, de modo a analisar o lixo recolhido e seriado, foi sugerido às crianças que rasgassem o papel, o cartão e de seguida plástico, de forma a compreenderem as características de cada um [Cf. Anexo 3.3].

No decorrer da ação, houve uma correta separação do lixo (em geral); foi possível perceber que quem tinha certas dúvidas, no momento de separar, olhava para os materiais que já se encontravam nas caixas e colocava o objeto de acordo com outros semelhantes, recorrendo também ao apoio dos seus pares. Outras crianças escolhiam questionar as estagiárias acerca da caixa onde deveriam colocar o lixo que “caçaram”, ao que respondíamos com outras questões: “observa bem, qual é o material? É papel? Qual é a cor associada?”.

De relevo ainda foi a conversa sobre a utilidade da reciclagem, em que as crianças, entre outras coisas, apontavam necessidades como: “aproveitar o lixo” para “fazer coisas novas” em vez de o lixo ir “para os rios e mares”, (tal como refere a mensagem presente numa das músicas exploradas “Poluição

não!”), “é diferente deitar o lixo no caixote normal ou no colorido, se for tudo junto [como acontece na sala] não dá para reciclar.”.

Identificando o lixo como uma ameaça à conservação do planeta Terra, as crianças, que diziam ser os “os guardiões da Terra”, adotaram uma prática “amiga” do ambiente, nomeadamente a separação do lixo na sala. Nesta ação, foram recolhidos e pintados caixotes para construírem ecopontos. Considera-se, pois, que foi promovido o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva, relativamente ao mundo que rodeia a criança, na medida em que esta reconheceu e valorizou a necessidade de preservação do mesmo.

De facto, aprendizagem das crianças e o gosto em relação à separação do lixo ficaram claros. Desde logo, no momento em que crianças terminavam o lanche, em que, inicialmente, solicitavam a ajuda das docentes estagiárias para separar o lixo, mas, na verdade, pretendiam mostrar que já sabiam em que ecoponto colocar e algumas até partilharam que “ensinaram os pais”, promovendo, assim, a separação do lixo em casa [Cf. Anexo 3.4].

Posteriormente, iniciou-se o espetáculo referido, que integrou as diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dramatização, música e dança). A atuação envolvente permitiu novamente o desenvolvimento de aprendizagens alusivas à preservação do meio ambiente e dos outros planetas “que vinham à festa da Terra”. Assim, a peça de teatro não foi o culminar de um projeto, mas a foi o alargar de um interesse quer pelo planeta Terra, quer por outros planetas, dando origem a um novo projeto.

Além deste interesse acerca do sistema solar, que a seguir se descreve, surgiram outros, na sua maioria derivados da contextualização, que, aliados à intencionalidade pedagógica, resultaram em decisões pedagógicas que responderam às necessidades de aprendizagem, aos interesses, bem como aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Salientam-se, por exemplo, atividades onde a contextualização levou a que certos momentos propostos fossem substituídos por outros, dada a vinda dos jardineiros ao jardim de infância, sendo evidentes a flexibilidade da planificação e a intencionalidade pedagógica. Deste modo, e com vista à integração, uma vez que no dia anterior as crianças quiseram observar os jardineiros a plantar e a semear, os técnicos deixaram algumas sementes para as crianças semearem [Cf. Anexo 3.5].

Assim, foi trabalhada a natural curiosidade das crianças, fomentando novas experiências, aguçando o interesse e a vontade de explorar, descobrir e compreender. Para enfatizar este tópico, foi contruída a estufa que se encontrava na sala, seguindo o seu manual de instruções próprio (a estufa ficou construída e os tufos de terra preparados para absorver água) [Cf. Anexo 3.6]. Durante a leitura do manual de instruções de construção da estufa, foi empolgante a curiosidade das crianças face ao novo vocabulário como: estufa, germinar, termómetro, pipeta. Estes termos foram compreendidos pelo grupo graças às ilustrações e descrições presentes, bem como através da manipulação e utilização dos materiais que continha.

Assim sendo, tornou-se importante começar a semana que se seguiu, recorrendo a um livro enquadrado nas vivências do grupo, lendo e explorando a história “A Viagem da Sementinha”, de Maria Isabel Loureiro. A história da autora motivou as crianças e passou uma mensagem significativa no que respeita as ações que devemos ter com a natureza. A partir da narrativa, as crianças relacionaram o livro com o projeto “Vou pintar o meu planeta!”. Desenvolveu-se, assim, um processo de descoberta, ao mesmo tempo em que as crianças eram estimuladas de modo a se autointerrogarem sobre o mundo que as rodeia; por exemplo, “como nascem as árvores?”. A história possuía ainda uma vertente cómica aliada ao facto empolgante de algumas personagens terem o mesmo nome de crianças do grupo.

Após a audição da história, foi criado um clima de comunicação, dando um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas, em que as crianças foram recontando os acontecimentos, até que uma criança diz: *quero que a sementinha venha à nossa sala!* (A).

Esta última declaração por parte de uma criança gerou magia, pois as docentes estagiárias aproveitaram para contar que, de facto, muitas sementinhas vinham à nossa sala e precisávamos de nos lembrar como é que a personagem da história fez para as ajudar a crescer (iam ser “as viagens das sementinhas da sala 3” até à estufa construída, semelhante à viagem da personagem da história explorada).

Entre estas, decorreram outras atividades, contudo a temática do sistema solar foi sempre a que gerou maior envolvimento.

Assim, após a interrupção da Páscoa, para motivar e retomar a temática explorada acerca da Terra e do sistema solar, foi contada a fábula “A que sabe

a Lua?”, de Michael Grejniec, utilizando-se como recursos vários fantoches e um “fantocheiro”. O “fantocheiro” gerou surpresa, uma vez que as crianças nunca o tinham visto; ouviram-se comentários como: “acho que vão pessoas para lá e mostram.” (C.); ao que ao que outra criança respondeu: “somos espectadores” (V). Contata-se, assim, o mobilizar do vocabulário utilizado na peça de teatro a que assistiram. Aqui, uma das aprendizagens que se considera relevante apontar, enquanto docente estagiária, é a importância dos recursos que constituem elementos surpresa para envolver as crianças. Também o elemento fantoche se revelou importante para despertar a criança, suscitando-lhe o desejo de o usar. Saliente-se que este é considerado um brinquedo privilegiado como mediador entre o eu e o outro, utilizado posteriormente pelas crianças, nos momentos de jogo espontâneo [Cf. Anexo 3.8], em particular para a recriação ou invenção de uma história, evidenciando a sua imaginação e o seu desenvolvimento, bem como o vocabulário e a estrutura da linguagem, a sociabilidade, expressividade e comunicabilidade (Guimarães & Costa, 1986).

No momento de compreensão da história, foi explorado o excerto que mencionava que a Lua sabia o que cada animal mais gostava, ativando os conhecimentos prévios das crianças sobre a alimentação dos animais. Seguidamente, pensaram no que poderia ser o sabor da Lua, caso a provassem. Depois, cada criança disse o alimento que mais gostava, sendo que uma concluiu: “se contássemos, ganhavam os morangos” (P.), tendo sido estimulada a explicitar a sua afirmação.

Partindo da motivação inerente ao que a criança já sabe e à história, foram ainda desenvolvidas noções matemáticas, familiarizando-se as crianças com as sondagens a partir da construção de um gráfico. Neste momento, emergiu o conceito “ser matematicamente competente”, considerando-se três vertentes para o especificar e desenvolver: comunicar matematicamente, o que envolve interpretar, expressar e tomar decisões; resolver problemas, recorrendo à matemática; utilizar a matemática no questionamento, na reflexão, na relação de factos e ideias para compreender o mundo (Moreira & Oliveira, 2003, p. 56).

Neste sentido, de modo a responderem a uma outra questão igualmente relacionada com a história (qual é o animal mais preferido?), as crianças procederam à recolha, organização e tratamento de dados. Para tanto,

construíram um pictograma, onde começaram por seriar e ordenar os animais da história relacionando com a ordem em que apareciam. De seguida, assinalaram o animal que mais gostaram. Finalmente, procederam à contagem, respondendo à questão inicial e a outras, uma vez que contaram os animais que tinham o mesmo número de preferências, assim como identificaram o que tinha menos preferências [Cf. Anexo 3.9].

Durante a compreensão da história existiram outros momentos a realçar como: o reconhecimento do fonema inicial de cada nome de um animal da história; a identificação de outros nomes de animais, partindo do mesmo fonema. Contudo, para o nome “elefante” uma criança sugeriu o nome “Elmer”, o que se considera relevante atendendo à competência de intertextualização, detetando que o mesmo grafema pode corresponder a diferentes fonemas. Deste modo, nestes momentos desenvolveram-se aprendizagens ao nível do raciocínio, da resolução de problemas, da classificação ordinal, assim como da consciência fonológica.

De forma a desenvolver as consciências morfológica e fonológica, bem como apelar ao imaginário das crianças, enriquecendo a sua representação simbólica, foi proposta a atividade denominada “A arca de Noé”. Contudo, a aprendizagem inicial incidiu sobre “o que é uma lenda?”.

De seguida, a lenda (“A arca de Noé”) foi narrada recorrendo aos mesmos animais que entravam na história anteriormente explorada. Aqui foi lançado o primeiro desafio: as crianças tinham de ajudar os animais a procurarem os seus pares. Entretanto, para o par da tartaruga, surgiu o nome “tartarugo”, mas soou-lhes mal, pelo que foi dito que se juntaria a certos nomes as palavras *macho* e *fêmea*, ficando tartaruga fêmea e tartaruga macho. Para o par do elefante, como não havia consenso, recorreu-se ao dicionário digital *Priberam* como fonte de pesquisa e informação, descobrindo-se que o par do elefante era a aliá. O envolvimento foi notório, dada a curiosidade em quererem saber os pares de outros animais (além dos que entravam na história “A que sabe a Lua?”). Neste desafio, as crianças também “bateram palmas aos animais”, para segmentarem e contarem as sílabas de cada nome, sendo que iam pedindo animais mais “difíceis”, quer dizer, com mais sílabas, promovendo o aumento do léxico. A prática revelou-se, pois, de sucesso atendendo ao fator de desafio aliado à adesão entusiasmada do grupo.

Seguiu-se o segundo desafio: as crianças deveriam recriar um momento da lenda, planificar os papéis de cada uma, identificando os recursos a utilizar. Na criação, as crianças tiveram em conta aspetos como: as vozes dos animais, o tipo de locomoção, o tamanho e até o peso, demonstrando a sua interpretação particular na deteção de conceitos, noções, palavras e ambiente.

De forma a promover o intercâmbio entre o JI e o 1.º CEB, para que a transição vertical possa ser vivida positivamente, a pedido das docentes estagiárias, a professora do 1.º CEB dinamizou uma atividade em torno da mesma história, sendo notório que ambos os grupos participaram de forma desinibida. Nesta atividade, ao refletirem uma vez mais sobre o sabor da Lua, destaca-se a explicação dada pelas crianças do 1.º CEB, ao revelarem a capacidade de identificar os animais herbívoros e carnívoros, bem como a locomoção de cada animal. Além disso, no jogo em que ambos os grupos cooperaram, foi observado que as crianças mais velhas ajudavam as mais novas, desafiando-as a apresentarem a sequência dos acontecimentos da história [Cf. Anexo 3.10].

É possível, assim, constatar o espírito colaborativo, quer dos dois níveis a partilharem o mesmo espaço físico, quer dos docentes. Mais ainda, estas práticas, propiciaram uma ligação afetiva entre crianças e docentes dos diferentes níveis, o que tende a diminuir o medo do desconhecido e os receios inerentes à transição (Serra, 2004).

Num outro momento, e com base na história, foi proporcionado um jogo (a caça à Lua) que recriava, de certa forma, a estratégia dos animais da história para chegarem à Lua. Assim, a Lua é tratada como objeto de desejo, motivando a cooperação e a interação entre todos na missão comum de a alcançar. Inicialmente, criou-se um suspense antes de serem dadas orientações sobre o elemento novo que se encontrava na sala. N., ao descobri-lo, disse que era um planeta, enquanto V. disse que era um satélite (a Lua), revelando, uma vez mais, o seu conhecimento e o seu interesse pelo sistema solar.

Neste jogo, propôs-se que as crianças, em pequenos grupos, retirassem a Lua do estado suspenso. Desta forma, encontraram estratégias para empilhar as caixas disponibilizadas, sem que caíssem, para chegar à Lua e poderem “prová-la” [Cf. Anexo 3.11]. Este jogo, além da cooperação, proporcionou: o desenvolvimento do pensamento espacial, utilizando conceitos de orientação;

o desenvolvimento do sentido de número (as crianças foram contando e comparando quantas caixas utilizava cada grupo, bem como se utilizava mais ou menos do que o grupo anterior).

Dewey (1990, citado por Correia, 2012, p. 13), afirmou que “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso de um aluno [uma criança]. Todavia é preciso insistir nisso, nem o impulso nem o desejo realizam um projeto. Implica uma previsão de consequências que resultam da ação introduzida num impulso inicial”.

Assim, partiu-se de um projeto (“Vou pintar o meu planeta!”), envolvendo socialmente o grupo, de uma forma democrática, dividiram tarefas, pediram ajuda e partilharam dúvidas e saberes. Importaram assim as metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que implicaram a criança em processos de investigação.

Nesta linha de pensamento, algumas atividades que se foram realizando permitiram perceber as conceções das crianças sobre a temática que as motivava, nomeadamente o Sistema Solar – foi elaborado um mapa conceptual sobre o que se quer saber. Desta feita, foi utilizada a vontade de descoberta, promovendo o desenvolvimento da criança no que concerne as suas capacidades para pensar, trabalhando, a capacidade de sentir, agir, falar, refletir, imaginar, simultaneamente alargando-se a sua experiência, explorando o mundo e estendendo os seus conhecimentos (Chauvel & Michel, 2006).

Mais ainda, no decorrer das atividades, foi identificada a participação e a implicação das crianças nas questões levantadas por um dos pares, o que contagiou o grupo, cujos interesses e motivações mobilizaram propósitos pedagógicos e ações consequentes.

Curiosidades como “saturno tem um ou muitos anéis?” (V.), “Por que é que as estrelas brilham?” (V.) ou “Qual é o maior planeta?” (I.) relacionavam-se com o Sistema Solar e foram registadas através de um recurso multimédia, o programa *mindmap* como ferramenta de registo, de modo a promover a organização e tratamento de informação.

De modo a responder a estas curiosidades, recorreu-se ao contacto com diversos tipos de texto, favorecendo a compressão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito, sendo disponibilizadas duas enciclopédias intituladas: *Descobrir os planetas* (Doherty & Mitton, 1991); *A exploração do*

espaço (Shayer, 1997). Estes recursos constituíram um elemento importante para consulta, ao permitindo às crianças que se apropriassem e construíssem conhecimentos, tendo em conta o contexto.

Inicialmente o grupo deduziu que as enciclopédias se tratavam de histórias sobre planetas, no entanto gostaram muito de saber que eram livros que respondiam às curiosidades sobre o sistema solar – estava, pois, criada a condição para permitir a construção do conhecimento.

Entre as curiosidades que as crianças tinham, descobriu-se ainda que Júpiter tinha quatro Luas. Quando ouviram os nomes das luas, ao ouvir “Calisto”, uma criança associou o termo ao nome de uma personagem de uns desenhos animados que todos conheciam “Miles do futuro”, onde as aventuras dos desenhos animados aconteciam no Espaço. De seguida, as crianças quiseram ouvir a música do desenho animado, que todos a cantaram, na medida em que a música se enquadrava na temática – a personagem Miles referia que “explorar é essencial”, sendo que ele e a sua família vestiam o fato de astronauta, entravam na nave espacial e tinham uma aventura pelo espaço.

Neste momento de investigação com as crianças, os interesses e o desejo de saber mais foram além do sistema solar, dado que ficaram muito entusiasmadas com as imagens das naves espaciais e dos astronautas, presentes nas enciclopédias, observando e realçando pormenores das mesmas.

Denote-se, contudo, que não existiu a intenção da promoção do saber enciclopédico nas crianças, mas, antes, a promoção do desenvolvimento das suas capacidades e dos seus desejos de experimentar, observar e dialogar sobre o que descobriram, estimulando a vontade de saberem mais sobre as questões sobre o mundo.

Considere-se que, de facto, as crianças são capazes de compreender certos conceitos científicos elementares e pensar cientificamente. O caso de alguns conceitos poderem ser considerados complexos para alguns adultos não significa que as crianças não sejam competentes para pensar sobre eles, sendo que, de forma mais sistematizada, quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia, estando assim criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações (Martins, et al., 2009).

Após o contacto com as fontes de informação utilizadas, V. disse que podíamos construir o Espaço com planetas. Assim, de forma a trabalhar a

motivação detetada o grupo iniciou a elaboração de um mapa concetual (O que queremos fazer? Por qual é que vamos começar? Como vamos fazer? Que materiais precisamos?)

Assim, decidiram que queriam fazer “o Espaço” (V.), pintando de preto um papel grande com estrelas brancas “como a capa da enciclopédia” (P.). Terminado o Espaço [Cf. Anexo 3.12], as crianças discutiram sobre o que faltava fazer, mencionando os fatos de astronauta e os planetas.

Quanto à planificação da construção dos planetas do Sistema Solar, a criança teve um papel ativo, propiciando o desenvolvimento cognitivo, promovendo a organização democrática do grupo. Partindo-se dos diálogos das crianças, em que P. disse “vamos pintar”, ao que G. sugeriu “eram como a minha lua” [Cf. Anexo 3.13], ou seja, utilizaram a mesma técnica, de G. e do seu pai, para construir uma Lua que trouxeram para a sala. V. concordou, dizendo “como a minha, era de balão”. Ouve-se outra criança, “fazemos os planetas todos assim e pintamos da cor deles” (F), ao que a docente estagiária perguntou: “e tu lembras-te da cor deles?”; respondem: “temos de ir à net” (P.); “ou então vemos no livro dos planetas” (F.).

Durante a construção dos planetas, uma criança disse às estagiárias, “uns [os planetas] são maiores e outros pequenos, por isso é que enchemos mais uns balões” (V.). Assim, de acordo com a enciclopédia que ilustrava a dimensão dos planetas, encheram-se os balões. De seguida, as crianças seriam e ordenaram-nos, reconhecendo propriedades que lhes permitiram estabelecer uma classificação ordenada de gradação, relacionada com diferentes qualidades, como o tamanho, a sua posição no espaço, quer dizer, mais perto ou mais longe do Sol, tal como observavam na enciclopédia [Cf. Anexo 3.14]. Utilizando a técnica referida, procederam ao recorte de revistas e jornais, que colaram à volta dos balões. Assim que a colagem dos recortes secou, pintaram-nos, tendo como referência as cores reais de cada planeta [Cf. Anexo 3.15]. Aqui, foram exploradas as artes visuais, com a colagem e a pintura, ao mesmo tempo que se recorreu a elementos da linguagem plástica, já que as cores foram obtidas através de várias tentativas de misturas, tendo ainda em conta as tonalidades.

Já no que toca aos fatos de astronauta, V. e A. disseram que as mães deles, que eram costureiras, os faziam para todos, mas, após um momento de reflexão, concluíram que seria muito trabalhoso para as mães costurarem vinte

e quatro fatos, para além da evidente vontade do grupo em criar o seu fato. Decidiram, por fim, que o fato seria feito no JI. Ao planificarem-no, V. disse que tinha de ser branco e L. sugeriu que pintassem uma camisola com “estrelas e carimbos e luas pequenininhas”. Todos concordaram e, então, cada criança, nos dias que se seguiram, foi trazendo a sua camisola branca, decorando-a [Cf. Anexo 3.16]. Acrescentou-se ainda a ideia de uma criança, que ao ver os carimbos e as purpurinas, decidiu usá-los, colocando a inicial do seu nome no centro de uma estrela, ideia seguida pelos seus pares, compreendendo e usando uma das funções da escrita, neste caso como identificativa.

O prazer e a satisfação que a tarefa proporcionou foram notórios e evidenciados, por exemplo, quando M., ao finalizar a decoração da camisola, coloca-a à sua frente e diz “que lindinha, que fofinha!” ou, outro exemplo, quando se deu um momento de jogo espontâneo no espaço exterior, em que B. chama uma amiga de outra sala para mostrar as camisolas que decoraram, deixando explícita a importância de mostrar ao outro a sua produção artística.

O envolvimento crianças no projeto foi claro, ainda mais pelo facto de estas o comunicarem à família. Foi evidente o seu papel, enquanto mediadoras entre o JI e a família; alguns familiares contactaram ainda a educadora no sentido de se mostrarem disponíveis para cooperar. Neste sentido, as crianças, foram trazendo de casa alguns acessórios para o fato de astronauta, elaborados com a ajuda dos familiares, como: capacete, auriculares, garrafas de oxigénio, propulsores, entre outros [Cf. Anexo 3.17].

Outras evidências do envolvimento, caracterizado pela motivação, foram, por exemplo, a breve descrição de uma manhã no momento dedicado a “mostrar, contar ou escrever”. Aqui, uma criança mostrou as imagens do livro que levou no âmbito do projeto “Leitura em vai e vem”, ao que todas as outras responderam com maravilha e entusiasmo, reforçados pelo momento em que apareceu uma grande imagem do planeta Terra e T. disse: “é o nosso, é a Terra”. Ainda nessa manhã, outra criança entra na sala com a máscara do *Darth Vader*, protagonista do filme *Star Wars*, dizendo que era para o seu fato de astronauta; entra também a mãe de uma outra criança com uma nave espacial de cerâmica para oferecer ao grupo, sendo que todos ficaram fascinados. Assim, a nave tornou-se o centro das conversas entre as crianças e entre estas e as docentes estagiárias.

Posteriormente, planificou-se o dia, tendo F. apontado que faltava a construção da nave espacial. Ao conceber como a nave deveria ser, surgiu um problema entre os irmãos gémeos, sendo que T. gostaria que a nave fosse pintada de cinzento, laranja e amarelo e R. de branco e vermelho. Assim, a docente estagiária sugeriu que votassem, colocando o braço no ar, a chefe contou os votos e venceram as cores branco e vermelho, com doze votos. De seguida, R. questionou: “e os propulsores?” e T., arregalando os olhos, disse: “quero a deitar fogo! É laranja.”.

Escolhidos os materiais, as cores e a forma da nave, as crianças selecionaram as caixas disponibilizadas e definiram as suas posições [Cf. Anexo 3.18]. Assim, devido aos tamanhos diferentes, tiveram de as encaixar até que descobriram duas caixas iguais, que acabaram por empilhar; aqui, chamaram uma das meninas mais altas, para ver se chegavam duas caixas para construir a nave.

Quiseram que a nave tivesse uma porta para entrarem e uma janela, mas uma criança, que se propôs a cortar, não conseguia e foi necessário o auxílio do adulto, fundamental para utilizar x-ato. Para a janela, foi espantoso quando uma das crianças propôs que se usasse a tampa de uma embalagem do bolo que estava na sala, dado que tinham comemorado um aniversário. O efeito do plástico ficou muito interessante. Reaproveitou-se ainda o papel prata, utilizado numa experiência, sendo que a nave foi construída somente com materiais reaproveitados [Cf. Anexo 3.19]. Pois, como refere Rodrigues (2002), as crianças gostam de construir os seus brinquedos com desperdícios, concebem também colagens com fragmentos de revistas. Assim, se certos artistas recorrem a detritos da sociedade de consumo para criar as suas obras, também a pedagogia deve recuperar o desperdício para estimular a criatividade da criança.

Quando finalizada a nave, uma criança questionou “e os botões para voar?” (A). A estagiária sugeriu que usassem as tampas de plástico. Quando finalmente colaram os botões (uma criança sugeriu que um fosse vermelho para subir, “porque deita fogo e um azul para descer” (T.M.)). Depois, uma criança, ao entrar na nave, disse “a nave está a voar, uh uh, vai longe”, todos se riram e pediram à criança que tinha a máquina fotográfica para lhes captar fotos dentro e fora da nave espacial, enquanto espreitavam pela janela [Cf. Anexo 3.20]. Proporcionou-se, pois, a nível cognitivo, a representação (a ideia

de janela), a utilização de vocabulário (ao classificarem pequeno, igual a, entre outras coisas), a criatividade. A nível socio-afetivo foi importante a concretização de um desejo e a colaboração implicada; a nível psicomotor, trabalharam-se noções de lateralidade e destreza.

Estas criações construíram uma oportunidade de vivência de algo concreto e contextualmente significativo, em que as crianças recorreram aos seus próprios modelos, conceitos e estratégias. Foram evidentes o empenho, a satisfação implícita no olhar, no toque, nos diversos comentários e na vontade de mostrarem o seu trabalho.

Visíveis também foram a sensibilidade e o interesse da criança pelas atividades artísticas, uma vez que o lúdico na linguagem artística envolveu a sensibilidade e a expressão; experiência estética em que a criança mobilizou o seu interesse pelo outro e pela cultura, promovendo situações de aprendizagem no fazer, no construir, no objetivar das suas perceções, sentimentos e pensamentos. Além disso, as diversas formas de educação artística contribuíram para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, estimulando a capacidade de perceber e significar o mundo que a rodeia, uma vez que viu ampliadas as suas possibilidades de expressão e comunicação, de modo singular, dado que as atividades tiveram um papel fundamental no processo de socialização da criança (Coragem, 2006).

Terminadas as construções, colocaram-se os objetos no espaço-sala. Em relação ao sistema solar, propuseram expor no corredor [Cf. Anexo 3.21], para que os familiares o pudessem ver. Quanto à nave espacial, preferiram que ficasse na sala; já os fatos de astronauta e os acessórios ficaram junto à nave prontas para serem utilizadas, sempre que as crianças quisessem. Ficou ainda combinado que, na festa de final de ano, apresentariam o fato de astronauta e a nave espacial à comunidade escolar e aos familiares, ao som de uma música (“Na minha nave espacial”) recorrendo também a um cartaz, que expunha fotos tiradas pelo grupo no decorrer das atividades, proporcionando-se um sentimento de valorização na divulgação do projeto.

Seguiram-se outras atividades que se mantiveram na sequência da temática, nomeadamente o sistema solar e outros elementos associados, como a nave espacial e os astronautas. Para tanto, usaram-se construções e criações das crianças, em particular a nave espacial e o fato do astronauta.

Neste contexto, saliente-se, por exemplo, a planificação semanal, de 15 a 19 de maio de 2017 [Cf. Anexo 3.22] onde certas atividades, a seguir descritas, foram observadas pela supervisora institucional (importante para o desenvolvimento das atividades e respetiva reflexão), quer no diário de formação, como aconteceu para todas as atividades, quer no guião de pré-observação.

Primeiramente, as atividades visaram a vivência de situações expressivas e de movimento criativo, utilizando os nomes dos planetas, no sentido de promover a experimentação, a descoberta e a criação de diferentes formas de “chamar os planetas”, explorando-se, assim, as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma, tendo em conta que “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “repertório sonoro” e mais rica a sua imaginação.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). Estas atividades levaram ainda ao desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a construção de noções matemáticas, em particular o desenvolvimento do pensamento espacial, sendo que o grupo especificou localizações e descreveu relações espaciais.

Assim, num cenário como que “mágico”, “chamaram os planetas” para que os astronautas pudessem ir brincar para o Espaço. Aqui, o grupo deslocou-se para o exterior, um local riquíssimo e cheio de oportunidades para desenvolver aprendizagens que privilegiaram o aguçar de capacidades motoras – oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros, bem como com o espaço e materiais. Desta feita, privilegiando-se o domínio da Educação Física, importou seguir a didática adequada, tendo em conta três períodos: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

Na parte inicial, procurou-se motivar o grupo para a ativação de funções cardiorrespiratórias, associadas à capacidade de diferenciação cinestésica (reter informação e coordenar). Aqui, as crianças imitaram o movimento de uma nave espacial, seguindo a direção do polegar da estagiária (quando o polegar estava virado para cima a nave a descolava, quando estava virado para baixo a nave aterrava). Destaca-se, pois, a exploração do espaço e do movimento, onde cada criança inventou um movimento criativo.

Ainda na parte inicial foi atribuído um movimento diferente a três planetas, Marte, Saturno e Plutão. Neste momento, uma criança aponta que “o plutão já não é para contar, já não é do sistema solar” (T.), citando uma parte da letra de

uma canção escutada de Maria de Vasconcelos (“O Sistema Solar”). Ficou, então, decidido que se associaria ao nome Plutão o movimento de saltar, para o verem melhor. Assim, acordaram que: quando ouvissem “Plutão”, saltavam; quando ouvissem “Saturno”, rodavam nos seus anéis; quando ouvissem “Marte”, sentavam-se. A ação lúdica possibilitou a coordenação, a alteração e a diferenciação de movimentos, bem como o ritmo e o tempo de reação.

Seguiu-se o jogo do Astronauta feiticeiro. Neste jogo, as crianças escolheram dois elementos do grupo para serem os astronautas feiticeiros. Estes vestiram a roupa de astronauta e, assim que saiam da nave espacial, perseguiram os restantes; se fossem tocadas por um dos astronautas feiticeiros ficam enfeitiçadas, ou seja, imóveis e com as pernas abertas; quando outras crianças passavam por debaixo das pernas das que estavam enfeitiçadas, o feitiço era levantado e poderiam voltavam a fugir dos astronautas feiticeiros [Cf. Anexo 3.23].

Quanto aos recursos, estes permitiram que as crianças incorporassem e desempenhassem o papel de astronautas, como forma de representar a situação, evidenciando-se o jogo dramático. A energia demonstrou o envolvimento no jogo, desenvolvendo-se capacidades de expressão, comunicação e interação com os outros, de forma cooperativa através de uma competição saudável em que as crianças se organizavam para agir em conjunto, criando-se um “enredo” estimulante.

Na parte final, de modo a promover o descanso muscular, as crianças sentaram-se, a pares, frente a frente e somente com uma bola entre elas; tocaram nas diferentes partes do corpo que ouviam (cabeça, ombros, barriga) e apanhavam a bola quando ouviam o nome “Terra”. As partes do corpo foram ditas várias vezes até que era dito o nome “Terra”, sendo que quando ouviam esse nome só um elemento do par conseguia apanhar a bola [Cf. Anexo 3.24]. Quem apanhava a bola, deveria voltar a jogar com uma criança de outro par que também tivesse conseguido apanhar o objeto. Além do tempo de reação e da consciência do corpo, a ação permitiu trabalhar a Linguagem Oral, pela identificação e designação das diferentes partes do corpo, a par da Matemática, pela representação e orientação no espaço.

Após estas atividades, tomou lugar uma reunião onde se privilegiou a reflexão acerca do percurso do par pedagógico, onde a supervisora institucional e a orientadora cooperante refletiram sobre sinais reveladores

desenvolvimento pessoal e profissional das docentes estagiárias, bem como sobre pontos a melhorar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Em suma, todo o percurso evidenciou oportunidades de aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento integral das crianças. O processo foi inequivocamente impactante, enquanto futura educadora, permitindo um desenvolvimento de relevo graças ao conhecimento do grupo de crianças, coadjuvando a maturidade profissional. O caminho claramente desafiante estimulou uma reflexão constante e construtiva, dada a colaboração privilegiada de todos os intervenientes deste processo formativo.

Desta forma, as atividades permitiram que as crianças se sentissem escutadas, promovendo o desenvolvimento de competências ao constituírem o centro do processo educativo. Por outro lado, impactaram o desenvolvimento das futuras educadoras, sobretudo pelos momentos mais imprevistos ou inusitados, que estimularam a reflexão na ação aliada a uma reflexão conjunta.

2. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo Piaget, o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança. Assim, importa que o currículo acompanhe o ritmo normal do seu desenvolvimento e é desejável que um determinado tópico ou assunto seja ensinado consoante o estágio de desenvolvimento, estando o ensino de acordo com os interesses e as curiosidades da criança, tornando-o significativo (Tavares & Alarcão, 2005).

Deste modo, importa realçar que o grupo de crianças do 1.ºCEB, alvo das práticas pedagógicas, estava, segundo Piaget, no estágio pré-operatório (2-7 anos), uma vez que a faixa etária estava entre os seis e os sete anos de idade, que corresponde à conquista do universo social e da representação. Deste modo, entre os seis anos e meio e os sete anos e meio, as crianças encontram-se numa fase do egocentrismo cognitivo, enquanto acedem ao estágio das

operações concretas pela aquisição da capacidade de operar mentalmente de forma interiorizada e reversível (Ferreira & Santos, 2000). Assim, certas dificuldades observadas radicavam, muitas vezes, na necessidade de experienciarem as situações com materiais, de forma concreta, uma vez que ainda não dominavam a abstração – é de relevo a visão pedagógica de Dewey, na medida em que advoga que se aprenda, fazendo (*learn by doing*).

Por isso, esta necessidade, entre outras, foi sempre tida em conta nas planificações orientadoras da ação, bem como a promoção de uma aprendizagem ativa, defendida por Bruner (1963, citado por Tavares & Alarcão, 2005), onde o conhecimento é adquirido a partir de problemas que se levantam, expectativas, hipóteses e descobertas que se fazem. Deste modo, segundo o mesmo autor, a criança vai construindo o seu conhecimento do mundo – o ensino pela descoberta, em que o docente deve ter a capacidade de despertar a curiosidade, manter o interesse, provocar e desenvolver o pensamento da criança (Tavares & Alarcão, 2005).

Nesta senda, denote-se, por exemplo, uma das primeiras planificações, desenvolvida na manhã do dia 27 de outubro de 2016 [Cf. Anexo 4.1], em torno da temática *os órgãos dos sentidos*, cujas aprendizagens se processaram a partir dos conhecimentos prévios, e onde se privilegiaram momentos de experimentação e de manipulação. Alguns desses conhecimentos foram inspirados numa técnica presente no teatro dos sentidos, criado por Wenke (s/d), onde se vendam os olhos de modo a que os elementos se possam concentrar em outros sentidos. Tal como já foi mencionado no capítulo anterior, as intervenções no contexto de estágio ocorreram de forma gradual (importa clarificar que a referida planificação foi desenvolvida na primeira manhã de intervenção, tendo sido elementar a observação objetiva acerca da contextualização e dos interesses do grupo para a elaboração da mesma).

No que respeita o programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (DEB, 2004), o tema do corpo humano insere-se no bloco programático 1- “À descoberta do seu corpo”, segundo três linhas orientadoras: “O seu corpo”, “A saúde do seu corpo” e a “Segurança do seu corpo”). Por isso, a planificação refere-se à linha orientadora “O seu corpo”, onde se espera que a criança: localize, no corpo, os órgãos dos sentidos; distinga objetos pelo cheiro, sabor, textura e forma; distinga sons, cheiros e cores. Apesar de todas as atividades da planificação exposta terem como enfoque a área de Estudo do Meio – mobilizando-se os

princípios didáticos do ensino experimental das ciências –, fez sentido incluir as áreas de Expressão e Educação Musical, assim como de Expressão e Educação Plástica, sendo que todas estas áreas permitiram que as aprendizagens fossem o mais significativas possível.

Deste modo, foi tido em conta o gosto do grupo de crianças pela área de Estudo do Meio, bem como o interesse pela novidade e a necessidade de construir aprendizagens relacionadas com *os órgãos dos sentidos*, tendo sido desenvolvido um percurso onde as crianças estiveram fortemente implicadas ao longo das sete atividades que o constituíram.

Tornou-se evidente, pois, que quando as tarefas se ajustam às escolhas das crianças, oferecendo-lhes espaço para se envolverem ativamente, ao mesmo tempo em que se detetam determinadas necessidades, proporcionamos as condições necessárias para que as atividades interessem à criança (Solé, 1999).

Desta feita, ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos, as crianças criam representações sobre a própria situação didática que se pretende desafiante e estimuladora. Quando a aprendizagem ocorre durante as interações estabelecidas nas atividades, entre as crianças e entre as crianças e o docente, abre-se espaço para a motivação intrínseca; situação de ensino e de aprendizagem que afeta todos os seus protagonistas. Importa, pois, que a motivação esteja presente ao longo de cada atividade, sendo que, ao ser trabalhada no início de cada uma, a autoestima das crianças é reforçada, constituindo-se uma boa bagagem para continuar a enfrentar os desafios que se lhe apresentam (*Idem.*).

A título de exemplo, num primeiro momento de uma atividade, dedicado à motivação, as crianças visualizaram um comboio “partido” (que foi construído à medida que as diferentes atividades se desenvolveram). Optou-se por uma atividade de motivação que não desse imediatamente as pistas ou as respostas acerca do que ia ser desenvolvido, uma vez que a par da construção dos conhecimentos acerca dos órgãos dos sentidos, o comboio também era construído, sendo que cada carruagem correspondia a um sentido. Este recurso revelou-se apelativo, pois cativou a atenção do grupo de crianças e foi ao encontro do objetivo. No entanto, quando finalizado, ao ser exposto na sala, ainda que ao nível dos olhos das crianças, verificou-se que poderia ser maior para que todas as crianças, do seu lugar, conseguissem visualizar com facilidade as frases que criaram para cada carruagem.

Eram, então, cinco carruagens que precisavam de ser montadas; cada uma correspondia a um sentido, cada um associado a uma atividade diferente. Assim, para construírem conhecimentos acerca do sentido do tato, as crianças vendaram os olhos, sendo que, assim que souberam que o iam fazer, ficaram muito entusiasmadas e curiosas. Com os olhos vendados, apalparam dois objetos (feijão, tecido, algodão ou cartão), que lhes foram fornecidos separadamente, e foram descrevendo-os, por exemplo: “é leve”, “é muito fofinho”, “é duro” [Cf. Anexo 4.2]. Quando retiraram a venda, referiram o objeto que tinham tocado em primeiro e em segundo lugar, concluindo que o órgão que lhes permitiu distinguir os objetos foi a pele do corpo e que o sentido era o tato.

Já no sentido do olfato, as crianças cheiraram seis ingredientes (canela, pimenta, limão, laranja, café e cebola), cada um dos ingredientes estava dentro de um copo de plástico numerado e tapado com tecido, não sendo necessário vendar os olhos [Cf. Anexo 4.3]. De seguida, as crianças registaram numa tabela o ingrediente que lhes parecia estar dentro de cada copo (“Penso que é...”); posteriormente destaparam cada copo, verificando o que cada um continha e registaram numa outra tabela (“Verifiquei que é...” “Para mim é agradável ou desagradável?”), concluindo que o órgão utilizado era o nariz.

Seguiu-se o sentido do paladar ou gosto. Aqui, as crianças voltaram a colocar as vendas e provaram alimentos com diferentes características (salgado, amargo, doce e ácido), tendo sido este um momento com um alto nível de envolvimento, indiciado pela expressão facial e verbal. De seguida, retiraram as vendas e procederam ao preenchimento de uma tabela de registo das características dos alimentos, percebendo, deste modo, que a língua (papilas gustativas) era o órgão que lhes permitia distinguir os sabores [Cf. Anexo 4.4].

As duas atividades que se seguiram versaram a audição e a visão, possibilitando que a área de Estudo do Meio se articulasse com as áreas de Expressão e Educação Musical e de Expressão e Educação Plástica, colmatando, assim, objetivos destas três áreas.

Assim, para o sentido da audição, inicialmente, manipularam alguns instrumentos não-convencionais e, de seguida, vendaram os olhos e escutaram ativamente para descobrirem qual era o instrumento responsável pelo som que

estavam a ouvir, concluindo que o ouvido foi o órgão que lhes permitiu distinguir os diferentes sons [Cf. Anexo 4.5].

Por fim, para o sentido da visão, descobriram que é possível criarem outras cores a partir das cores primárias, uma vez que as misturaram, tendo em conta as indicações presentes numa tabela fornecida, gerando grande admiração pelas cores que criaram. Perto do fim da atividade, fizeram um desenho livre, de seguida vendaram os olhos e tentaram fazer o mesmo desenho. Quando tiraram as vendas, foi um momento de muito riso ao compararem os desenhos, podendo concluir que, de facto, os olhos eram os órgãos utilizados para identificarem as cores e as formas. Saliente-se que estes desenhos foram expostos com o título “uso o sentido da visão”, “não uso o sentido da visão”, de modo a que todos pudessem constatar os atributos dos desenhos, diferentes quando se usa e quando não se usa o sentido da visão. Estes trabalhos foram diversas vezes observados e comentados pelo grupo, uma vez que ficaram expostos no corredor, em frente à sala, onde passavam algum tempo [Cf. Anexo 4.6].

Para terminar, realizou-se uma atividade de consolidação de conhecimentos que consistia na resposta a quatro adivinhas, uma para cada sentido, sendo que a adivinha final era “falta a adivinha para o sentido do?”; questão nem chegou a ser colocada, porque rapidamente uma criança constatou que faltava uma adivinha para o sentido do olfato.

De facto, no todo, foi um percurso que valorizou, reforçou e ampliou o conjunto de experiências e de saberes que as crianças foram acumulando ao longo da sua vida, de forma a realizarem-se aprendizagens mais complexas (DEB, 2004). Compreende-se, pois, que é através dos sentidos (tato, olfato ou cheiro, gosto ou paladar, audição e visão) que o corpo humano perceciona e interage com o que o rodeia, bem como os órgãos dos sentidos estão localizados em diferentes partes do corpo, que têm determinadas funções (Martins, et al., 2012). Quanto ao sentido do tato, seria interessante incluir na atividade algo que permitisse às crianças percecionarem que o sentido também nos permite perceber sensações térmicas, envolvendo, por exemplo, um cubo de gelo.

Conforme se encontra previsto nos princípios orientadores do programa de Estudo do Meio (DEB, 2004), estas atividades constituíram um motivo e um motor para aprendizagens de outras áreas. Além disso, como também refere

Leite (2012), importa concretizar momentos de articulação curricular que deem sentido e utilidade social ao que se aprende, evidenciando-se o que defende Malaguzzi (autor do modelo *Reggio Emilia*): uma prática sem fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento.

Cumulativamente, a par de uma articulação curricular com sentido, importa também uma boa gestão das atividades e do grupo, sendo que a quantidade de recursos obrigou a uma organização muito precisa do número de vendas, de pedaços de tecido, cartão, algodão, de copos, de ingredientes, de instrumentos não-convencionais, de paletas e tampinhas, de pincéis e cotonetes, entre outros. A organização foi também exigente na ordem das atividades, na medida em que as duas atividades finais, que articulavam a área de Estudo do Meio com a área de Expressão e Educação Musical e de Expressão e Educação Plástica, ficaram, intencionalmente, para o momento após o intervalo, o que permitiu que se preparassem e se distribuíssem as tintas, os pincéis e as referidas tabelas. Como defende Zabala (1999), importa que os recursos sejam diversos como peças de uma construção, para que cada docente elabore o seu projeto específico de intervenção, adaptado às necessidades da sua realidade educacional. Diante disso, quanto mais diversos forem os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares.

Já a inclusão da área de Expressão e Educação Musical permitiu que as crianças localizassem, no corpo, os órgãos dos sentidos, e distinguíssem sons, indo ao encontro dos objetivos presentes na Organização Curricular e Programa relativo à área de Estudo do Meio (DEB, 2004). Além disso, o tipo de atividade desenvolvida com os instrumentos não-convencionais, onde a criança é incentivada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa, é vista, segundo o Departamento de Educação Básica, relativamente à Organização Curricular e Programa de Expressão e Educação Musical, como um jogo de exploração, visando que as vivências sonoro-musicais devam ser reforçadas em atividades lúdicas. Este documento orientador realça ainda outro aspeto, tido em conta na atividade, uma vez que, sendo os jogos de exploração a base do desenvolvimento das capacidades musicais, estes devem ser complementados por propostas que visem o domínio de aspetos essenciais à vivência musical da criança, como por exemplo, o desenvolvimento auditivo, isto é, aprender a escutar – que aconteceu quando as crianças, após terem

manipulado os instrumentos, vendaram os olhos para descobrirem qual era o instrumento responsável pelo som que estavam a escutar.

Quanto à inclusão da área de Expressão e Educação Plástica, segundo o mesmo documento, Organização Curricular e Programas (DEB, 2004), a referida atividade permitiu o mais importante, isto é, que a criança se exprimisse de forma pessoal e que manifestasse prazer nas múltiplas experiências que foi realizando ao manipular e experienciar com materiais, utilizando as tintas e desenhando. Relativamente ao desenho, o documento orientador refere que, de facto, o desenho é uma atividade que deve ocorrer de uma forma livre. Esta premissa lembra Vigostky (2009), ao defender que as observações põem em evidência que todas as crianças desenhavam, porém, no começo da idade escolar, o seu gosto pelo desenho decaía, daí a importância de criar atividades em que a criança tenha a oportunidade de desenhar, estimulando o gosto pelo desenho. A par do prazer da atividade, foram construídas aprendizagens, que permitiram às crianças identificar quais seriam os órgãos que permitiriam ver e distinguir as cores – os olhos; sentido da visão, indo, deste modo, ao encontro da área de Estudo do Meio.

Saliente-se ainda que, nas atividades em que as crianças tinham de esperar para sentir o objeto, ou para saborear o alimento, de olhos vendados, só foram possíveis graças ao conhecimento dos predicados grupo, que aprecia a novidade e que se envolve com atividades onde que experienciam de forma concreta. Na gestão do grupo, o recurso aos registos e o facto de as vendas estarem presentes em momentos alternados, foram fatores cruciais, uma vez que permitiram a aprendizagem por todo o grupo. Tal percecionou-se ao longo das atividades (por exemplo, na atividade de consolidação que foi realizada com muita facilidade), coroadas por comentários como “vamos usar o sentido da visão e da audição”, quando lhes era referido que iam ter de estar atentos à história que iam ver e ouvir.

Para esta planificação, assim como em outras, teve-se como objetivo promover a interajuda, que origina o respeito interpessoal, sendo que, para isso e como forma de dinamizar o recreio, foi sugerido às crianças que levassem as vendas para esse momento de lazer, aproveitando para desenvolver os sentidos da audição e do tato, ao jogarem em grande grupo à cebra-cega [Cf. Anexo 4.7]. Esta iniciativa vai ao encontro das diretrizes do documento orientador, isto é, a Organização Curricular e Programas (DEB,

2004), onde um dos objetivos gerais da área de Expressão e Educação Físico-Motora é a cooperação com os companheiros, promovida pelo jogo, que visa a compreensão e a aplicação de regras combinadas e ainda os princípios de cordialidade e de respeito. De facto, esta estratégia, entre outras, resultou, uma vez que incentivou as crianças a um processo democrático de negociação e autonomia – decidiam, de forma autónoma, quais os elementos que seriam responsáveis pelas vendas; jogaram este e outros jogos propostos que levavam da sala para o recreio, conforme proposta da díade.

Realce-se que, nas representações construídas pelas crianças sobre os docentes, os fatores afetivos são fundamentais – a disponibilidade mostrada à criança, o afeto e o respeito transmitidos, a capacidade de se mostrarem acolhedores e positivos, já que são os eixos, em torno dos quais as crianças formam uma representação (Solé, 1999). Exemplo disso mesmo foram os momentos proporcionados pela docente estagiária no recreio, com o jogo da batata-quente, do mimo, da cabra-cega ou um simples lanche em roda, uma vez que se considera que, para ensinar a cooperação e a interajuda, é necessário promovê-las, quer dizer, praticá-las.

Quanto à planificação que se seguiu, do dia 31 de outubro de 2016, esta deu continuidade à temática – os órgãos dos sentidos –, estando, agora, presente a articulação da área de Estudo do Meio com a área da Matemática, nomeadamente as contagens de 2 em 2 e de 5 em 5, assim como a articulação com a área das TIC. Para tal, inicialmente, foi desenvolvida uma atividade que se intitulava “Vamos fazer um bolo com cinco sentidos!”.

A esta atividade sucedeu uma outra em que a personagem de um poema segurava uma receita. Partindo do *zoom* da receita, referente a um bolo de laranja, as crianças mencionaram o órgão dos sentidos que iriam usar para a lerem, bem como os sentidos que iriam usar para confeccionar e saborear o bolo, e procederam à sua confeção. Para isso, foi sendo utilizado vocabulário explorado recentemente, como, por exemplo, “unidade de medida” e “capacidade de um recipiente”, assim como se foram realizando as contagens necessárias para cada ingrediente.

Durante a breve cozedura de cada bolo no micro-ondas, que foi possível antes do intervalo, graças à ajuda do par pedagógico, as crianças planificaram a receita para as oito turmas da escola, recorrendo a uma tabela. Seguiu-se uma proposta mais complexa, onde as crianças, tendo em conta a receita para

um bolo de castanha, teriam de calcular os ingredientes necessários para dois, três, quatro, cinco e dez bolos [Cf. Anexo 4.8]. Desenvolveram-se, assim, certos objetivos presentes nas Normas para o Currículo e Avaliação da Matemática (NCTM, 1991), que visam a participação das crianças em experiências relacionadas entre si, que permitam compreender e apreciar o papel da Matemática na vida, encorajando as crianças a explorar e a tentar, cometendo erros e corrigindo-os, de modo a que ganhem confiança na sua capacidade de resolver problemas complexos (Matos & Serrazina, 1996).

Posto isto, verificou-se oportuno usar a receita e a confeção do bolo de forma a trabalhar ambas as áreas, pois, segundo Fernandes (1994), a educação matemática deve visar as características essenciais das experiências de aprendizagem, as quais deverão ser ativas, significativas, integradoras e diversificadas, integrando conhecimentos e experiências de diferentes áreas, utilizando diversos recursos. Assim, relativamente à área da Matemática, recorreu-se à experimentação, uma vez que esta é muito mais valiosa do que uma série de explicações, numa atividade que partiu de algo concreto e que estava de acordo com as estruturas mentais da criança que gosta de agir sobre as coisas, de pôr interrogações, de observar e de dizer o que vê e o que sabe (Duque, Garcia, Barreira, Sousa, & Cerqueira, 1999). Verificou-se ainda apropriado usar as tabelas de dupla entrada, sendo esta uma maneira útil de apresentar dados de modo a compilar, organizar, exibir e pensar sobre eles (*Idem*).

Nesta linha de pensamento, foi importante a atividade partir da resolução de um problema real, a confeção de um bolo, que, segundo as crianças, foi repetida em casa, para a resolução de um problema imaginário, “e se fizéssemos esta receita para as oito turmas da escola?”. Segundo Fernandes (1994), a realidade deve ser o fulcro de toda a educação matemática, proporcionando à criança desenvolvimentos cognitivos de alto nível e o saber interatuar com o mundo que a rodeia.

Para terminar o dia, foi desenvolvida uma atividade que envolveu a área de Estudo do Meio e as TIC, em torno da mesma temática, que se intitulou *o espaço dos sentidos*. Esta consistiu num jogo, a pares, no quadro interativo – recurso multimédia presente na aula digital de Estudo do Meio [Cf. Anexo 4.9]. Realce-se que, enquanto umas crianças jogavam, o restante grupo dispunha de outras tarefas relacionadas, como a realização de uma sopa de

letras, a “sopa dos sentidos” e palavras cruzadas, “palavras com sentidos” [Cf. Anexo 4.10].

Constatou-se que, de facto, este e outros jogos inseridos nos manuais digitais eram, na sua maioria, de qualidade, porém, nunca tinham sido usados pelas crianças, tendo esta atividade constituído uma novidade para o grupo, melhorando a prática – segundo Flores, Peres, & Escola (2011), o sucesso ocorre quando se envolvem indicadores como a inclusão de situações inovadoras, úteis, atuais e que otimizam resultados e produzem satisfação.

Assim sendo, este recurso multimédia e outros semelhantes foram utilizados mais vezes, dado o interesse suscitado e o fácil acesso. Considerou-se que os mesmos constituíram poderosos estímulos e suportes de aprendizagem, sendo que importa o papel orientador do docente, de forma a possibilitar um aproveitamento efetivo dos avanços tecnológicos mais recentes, como a referida aula digital (Costa & Viseu, 2007).

O facto de se pretender continuar a concretizar momentos de articulação curricular, que dê sentido e utilidade social ao que se aprende, ainda que de um modo mais alargado, traduziu-se num processo de planificação mais moroso e pormenorizado. Dado que se considera importante que as atividades propostas se encontrem articuladas, constituindo uma mais-valia, para o sentido da ação, que as atividades tenham uma temática relevante e contextualizada – indo de encontro, por exemplo, a certas comemorações/festividades, com vista a estimular aprendizagens significativas, atendendo ao seu desenvolvimento integral das crianças, enquanto indivíduos e cidadãos, o que exigiu da docente estagiária grande capacidade reflexiva, bem como investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir (Alonso & Silva, 2005).

Neste sentido, a unidade/ “aventura 2” do manual adotado de Português não facilitou esta contextualização, dado que referia apenas textos acerca de bruxas (“Uma aventura...com bruxas”) numa época em que se comemorava o S. Martinho. Inicialmente, o uso do manual foi considerado um entrave à contextualização, no entanto, como uma das necessidades do grupo se relacionava com a aprendizagem do reconto, presente na unidade do manual, partiu-se da lenda de S. Martinho, articulando-se, assim, nas atividades propostas, o tema de S. Martinho com o reconto, tendo por base alguns aspetos mencionados na sequência proposta por Koskinen *et al* (1998, citado

por Giasson, 1993). Então, ao longo das atividades as crianças construíram conhecimentos acerca do reconto, sendo a atividade de motivação essencial – neste momento, três crianças dirigiram-se ao exterior da sala para ouvirem a lenda de S. Martinho à vez; cada criança entrou na sala e recontou o que ouviu.

Posteriormente, gerou-se um diálogo interessante em que as crianças, depois de ouvirem o essencial da lenda – de formas diferentes, porque cada uma das três crianças contou à sua maneira –, foram capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo, construindo conhecimentos acerca do que é o reconto. Seguiu-se a atividade intitulada *Eu conto, tu recontas!*, explorando-se parte da proposta do manual, usando-o, assim, de forma criativa. Mais tarde, as crianças contactaram com músicas alusivas ao dia, a que seguiu um momento de jogo – “o jogo do dragão” – no exterior que, apesar de focar na área de Expressão e Educação Musical, compilava o deslocamento no solo, segundo uma estrutura rítmica. Estes objetivos figuram também no documento orientador, quer nos tópicos referentes à área de Expressão e Educação Físico-Motora, quer nos tópicos referentes à área de Expressão e Educação Dramática (desenvolvimento das possibilidades expressivas do corpo).

Destaque, ainda, neste dia, para o momento “o baú das curiosidades”, um excelente recurso, enquanto estratégia que fomentou a pesquisa orientada por parte da criança, a partilha de informação com os colegas, e que ativou interações entre a família e a criança. O envolvimento dos familiares fica claro numa atividade de pesquisa das tradições de Natal, a que foi anexado o desenho de vários doces, decorados com brilhantes e ingredientes reais de decoração de bolachas e bolos. Outra das evidências foi preconizada pelo momento em que outra criança complementou a pesquisa, partilhando com o grupo canções típicas. Já na pesquisa sobre o azevinho, outra criança partilhou com o grupo um texto decorado com azevinho artificial. Também outros dois elementos do grupo, que pesquisaram sobre o bolo-rei com a colaboração dos familiares, criaram o bolo recorrendo a materiais muito interessantes [Cf. Anexo 4.11]. A atividade resultou, pois, como um instrumento de valorização da escola por parte das crianças, ao constatarem que as atividades eram, por um lado, valorizadas pelos familiares e, por outro, os envolviam [aos familiares] ativamente, promovendo assim o sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem (Diogo, 1998 citado por Zenhas, 2006).

Ainda relativamente ao percurso de dois dias de intervenção, no segundo dia, quer dizer, a véspera da comemoração de São Martinho, ao entrarem na sala, as crianças depararam-se com a “Maria Castanha”, sobre quem ouviram uma história, proporcionando o habitual prazer de ouvir contar (fator de motivação) – favorecendo a articulação com a área de Expressão e Educação Plástica com a área de Expressão e Educação Dramática, na medida em que em os grupos criaram fantoches e dramatizaram a história [Cf. Anexo 4.13]. Houve ainda espaço para convocar a área de Matemática, uma vez que a exploração dos sólidos geométricos permitiu relacionar as embalagens que as crianças decoraram para que, no dia seguinte, colocassem as castanhas – as faces eram cobertas com jornal e as arestas e os vértices eram decorados com outro tipo de materiais.

Importa realçar que as atividades decorreram num tempo diferente do planificado, uma vez que se gerou um diálogo frutífero depois de ouvirem a história da “Maria Castanha”. Ouviram-se comentários que deram conta de uma certa consciência ética, preocupada com o outro: *se eu fosse o vendedor, dava dinheiro para comprar uma casa* (L.); *ajudava a Maria Castanha para que ela não voltasse para o país dela* (M.); *se eu fosse amiga dela, brincava com ela*; *Eu gosto da (...) como ela é* (G.), referindo-se a uma amiga. Referências como estas, tão próximas dos problemas que nos rodeiam, constituíram um bom momento de educação para a cidadania, a par da resolução de problemas éticos com “o que é, de facto, necessário para uma boa vida?”, pois, com o desenrolar da conversa, concluíram que talvez o dinheiro não fosse só o que a Maria Castanha precisava.

Nesta linha de pensamento, facilmente se depreende que foi salientado o papel ativo das crianças, através de uma reflexão sobre eles próprios, promovendo-se uma consciência moral e autónoma, sendo este um objetivo da educação para a cidadania, segundo Fonseca (2000). Além disso, segundo o mesmo autor, foi desenvolvida uma dimensão da cidadania que visa o estímulo ao aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e de uma forma de convivência que valorize o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade.

Tendo em conta o processo gradual das intervenções, seguiram-se os três dias consecutivos de intervenção. Com efeito, uma vez que, numa das atividades anteriores, as crianças demonstraram dificuldades em agrupar os

prismas e as pirâmides como sendo elementos pertencentes ao grupo dos poliedros, foi necessário retomar esse conteúdo, iniciando-se esses dias com adivinhas e imagens que correspondiam à resposta.

Nesse sentido, foi desenvolvida a atividade “Adivinha quem sou”. Aqui, em cada mesa, estava um cartão colorido, uns com uma adivinha e outros com a imagem correspondente. Esta atividade foi realizada a pares; as crianças liam a adivinha e quem considerava ter a imagem correspondente apresentava-a. De seguida, organizaram as imagens e as suas descrições que correspondiam às adivinhas, agrupando, por exemplo, os sólidos geométricos que têm apenas superfícies curvas e os sólidos geométricos que têm superfícies curvas e planas, etc.; discutiram sobre o modo como iriam organizar a informação numa cartolina; planearam o lugar onde faria sentido expor o trabalho e como o iriam apresentar ao grupo do 2.ºA.

Todo o percurso e, em especial, o momento de discussão acerca da apresentação da dos sólidos geométricos foi fulcral para que as crianças compreendessem o modo como os sólidos geométricos se agrupam, inclusivamente que os prismas e as pirâmides são da “família” dos poliedros. Este trabalho foi colocado junto à exposição dos sólidos geométricos, elaborados pelas crianças com materiais reutilizados (inspirados na obra *Gigões e Anantes*, de Manuel António Pina) completando-o e enriquecendo a sua apresentação a outro grupo do 2.º ano (que só ocorreu desta forma graças ao trabalho colaborativo) [Cf. Anexo 4.14].

Efetivamente, a participação em numerosas e diversas experiências relacionadas entre si, tal como defende Matos & Serrazina (1996), estimulou a curiosidade e proporcionou o prazer de enfrentar um desafio, bem o desenvolvimento da autoconfiança intelectual. Tomemos como exemplo outras experiências em torno da mesma área, como a realização de um “*Pedi paper da Matemática*” [Cf. Anexo 4.15] ou de um desafio proposto pelo Pai Natal, para que as crianças elaborassem os problemas para as respostas, onde o facto de estas atividades serem em grupo promoveu mais reflexão, assim como resultou em efeitos positivos na compreensão de conceitos, na comunicação e na motivação.

Além disso, tendo em conta que a magia do Natal despertava o interesse nas crianças e, uma vez que a nova unidade do manual escolar de Português

era dedicada ao Natal e a de Matemática incidia nos sólidos geométricos, os temas foram explorados com adivinhas que geravam envolvimento no grupo.

Retomou-se ainda o tema acerca da alimentação, trabalhado em atividades anteriores e que deu origem a vários comentários por parte das crianças como: “vou comer fruta” ou “a minha mãe não me mandou um lanche saudável”. Tal foi possível devido à obra *A dieta do Pai Natal*, de Anne Frisque, em que, a partir desta, as crianças, em médios grupos, elaboraram a dieta do Pai Natal, detetando vantagens e desvantagens de algumas opções, assim que ouviam as propostas de cada grupo.

Realce-se que foram sempre inseridos nas planificações, momentos em que se privilegiou o trabalho em grupo (quer em grande grupo, quer a pares ou em médios grupos), na medida em que se tratava de uma necessidade já evidenciada no capítulo I. Como refere Barreiros (1999), a cooperação pressupõe a emergência de constructos de ação coletiva, ou seja, a emergência de soluções que permitam aos indivíduos-atores conjugar os seus objetivos com os do grupo, o que contribui indiretamente para o aparecimento de estruturas relacionais, sendo que esta forma de entender o ensino associa-se à noção de ZDP (Vigotsky), igualmente mencionada no capítulo I, relativamente ao papel da criança.

Para finalizar estes de três dias de intervenção, foi planificado um percurso, também relacionado com a temática do Natal, de uma forma mágica. A seleção da obra a seguir mencionada, e das atividades associadas, teve em conta que a maior parte das crianças partilhara, num outro momento, que a profissão preferida era a de veterinária, revelando o gosto pelos animais.

Saliente-se que as atividades iniciais deste percurso, presentes na planificação do dia 24 de novembro de 2016 [Cf. Anexo 4.16], contaram com o contributo da observação da supervisora institucional, possibilitando, em especial, uma reflexão pós-ação mais pormenorizada acerca da prática educativa desenvolvida, constituindo um momento construtivo com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Para a referida planificação, partindo da contextualização e como recurso de motivação, foi usada uma caixa do correio bonita e apelativa [Cf. Anexo 4.17]. Nessa caixa, encontrava-se uma carta do Pai Natal a contar que tinha enviado ao 2.ºB uma história muito engraçada que lhe tinha acontecido, *O primeiro Natal dos Animais*, escrita por Benoit Debecker. Na caixa, poderiam

encontrar também um livro relativo à história, decorado com um laço vermelho de cetim [Cf. Anexo 4.18]. Além disso, o Pai Natal anunciava que lhes enviava uma carta que um menino lhe escreveu, para que o ajudassem a perceber o porquê de estar tão estranha (não estava pontuada). Além do gosto pela leitura, os referidos recursos permitiram ainda que fossem trabalhados os sinais de pontuação, nomeadamente, a vírgula e o ponto final, bem como a área da Matemática, a área de Estudo do Meio e a Expressão e Educação Dramática.

Foi assim tida em conta a necessidade de proporcionar, mais uma vez, ao grupo o gosto em ouvir histórias, articulando este momento com a área de Português, bem como com todas as outras áreas.

Quanto à área de Português, tendo em conta a necessidade de trabalhar os sinais de pontuação, a motivação que era a carta do Pai Natal e a sua dúvida face a um texto estranho (sem pontuação), facilitou a construção do conhecimento das crianças acerca da pontuação. As crianças pontuaram o texto com gosto, já que pretendiam ajudar o Pai Natal.

Importa salientar que, nesta atividade, o tempo planificado não coincidiu com o tempo da criança. Contudo, atendendo ao relevo da reflexão propiciada pela ação, as crianças puderam pintar o Pai Natal, que estava no texto que pontuaram e ainda lhe escreveram uma mensagem, que quiseram ler em voz alta para os colegas (incorporando a pontuação). Exemplo do cumprimento do objetivo da ação são situações como a de uma criança, que, ao dizer “pinheirinho pinheirinho”, foi questionada quanto à colocação da vírgula. Já outra criança enumerou alguns desejos separando-os com “e”; sugerindo-se à mesma que colocasse vírgulas e somente entre as duas últimas ideias o “e”. Outra necessidade revelada, e tida em conta nesse dia, recaiu no desenvolvimento do raciocínio matemático, que foi trabalhado de forma articulada com o texto.

O texto e a temática foram ainda explorados através da área de Estudo do Meio e de Expressão e Educação Dramática, estimulando-se a interajuda, através do jogo “Que Pai Natal sou eu?”. Neste jogo, cada criança tinha uma fita na testa com uma placa onde se encontrava o nome de uma personagem da obra, por exemplo “Pai Natal das girafas”. Cada criança deveria adivinhar qual era animal com as dicas fornecidas (uma pequena história, com palavras, gestos ou sons fornecidos pelos colegas) [Cf. Anexo 4.19]. Esta atividade foi ao

encontro do Programa de Expressão e Educação Dramática (DEB. 2004), que aponta a relevância de atividades coletivas, capazes de sensibilizar para a utilização de sons e de palavras, propondo-se improvisações a partir de palavras, imagens, objetos ou um tema.

Note-se que, além das atividades mencionadas, atendendo ao envolvimento no já referido teatro de fantoches, podemos apontar outro tema de dramatização como a história sobre *A lenda dos reis magos*, de Maria Alberta Menéres, onde, em médios grupos, as crianças criaram uma história com base na que ouviram, mas com um problema diferente, um problema do século XXI [Cf. Anexo 4.20] (tendo à disposição alguns lenços, batas, cachecóis, um camelo de vestir e uma estrela). Este tipo de atividades, como menciona Sousa (1979), em que a criança atua acompanhada, fazendo a atuação e a preparação em grupo, agindo em frente à assistência de outras crianças, ajuda-a a desenvolver as faculdades de imitação e de improvisação, que possuem naturalmente. O mesmo autor realça ainda o facto de não serem necessários acessórios reais, nem materiais minuciosos e exatos, favorecendo um maior poder criador da imaginação (algo que foi tido em conta nas referidas atividades).

Relativamente ao projeto de intervenção, partiu-se da observação, a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica, fundamentada e exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994). Aqui, constatámos a necessidade de o grupo de crianças contactarem com mais obras, sobretudo na íntegra. Face à proposta, verificou-se a pressão quanto ao uso dos manuais, quer pela instituição, quer pelos encarregados de educação, que questionavam quando os exercícios do livro não eram preenchidos. No entanto, o manual de português apresentava somente obras adaptadas e/ou excertos muito pobres, carecendo de aplicabilidade criativa.

Além disto – num espaço que é novo –, não existe uma biblioteca na escola. Deste modo, importou a criação de um projeto que tivesse como objetivo principal o de sensibilizar as crianças para a leitura, oferecendo-lhes o contacto com mais obras, integrais e de diferentes autores, no sentido de promover a educação literária.

Assim sendo, o manual foi inserido diariamente, porém, de forma crítica e criativa, isto é, selecionando apenas alguns exercícios presentes no mesmo, intercalando outros e aproveitando, no caso da área de Português as obras

presentes. Contudo, as obras foram apresentadas no seu todo de diversas maneiras: através de uma aula interativa em que se vê e se ouve (à medida que se ouve a história, o texto vai aparecendo e as imagens movimentam-se); levando o livro onde que a história se insere para o espaço (lendo-a em voz alta ou projetando no quadro interativo, sempre com vista ao envolvimento ativo das crianças – preocupação constante, uma vez que determina o sucesso na aprendizagem e o desenvolvimento da criança).

Importa realçar que o manual, apesar de os textos presentes serem adaptados ou constituírem excertos, os fragmentos fazem parte de textos ou livros de qualidade. Além destes, foram escolhidos outros textos, adequados aos interesses das crianças, ajustados às competências linguísticas e ao tema a trabalhar, havendo uma preparação prévia do texto pelo docente, tal como sugerem alguns autores (Fisher, Flood, Lapp & Frey, 2004; Teale, 2003, citados por Fernandes & Ribeiro, 2014).

Numa apreciação global, esta influência foi muito positiva, uma vez que as crianças evidenciaram grande entusiasmo e, sem que lhes fosse solicitado, começaram a trazer obras muito interessantes para lerem aos colegas, que se relacionavam com as temáticas exploradas – principalmente com o Natal. Uma das crianças contou que o pai lhe começara a oferecer livros, outra contou que começara a ler todos os dias para a mãe.

A vontade de partilharem as histórias, lendo-as para os colegas foi crescente, levando à necessidade de criar um momento específico para a partilha das histórias – definiu-se que seria à segunda-feira, no último bloco da tarde, criando-se, na rotina, um momento semanal para a apresentação das obras [Cf. Anexo 4.21]. Foi ainda muito interessante observar o empenho que as crianças demonstravam, ao apresentar os livros, desenvolvendo competências de fluência leitora e demonstrando que, de facto, o docente é um modelo – as crianças imitavam o modo como a mãe costumava contar as histórias.

A par do interesse em partilhar histórias, verificou-se, ainda, que algumas crianças ofereciam ao par pedagógico desenhos que se relacionavam com as histórias. Por exemplo, na resposta à carta do Pai Natal, já mencionada, evidenciaram a intertextualidade das histórias com que contactaram. De notar ainda, o momento em que uma criança partilhou o texto escrito com a mãe, acerca de um livro que lhe tinham oferecido. Neste sentido, de forma

articulada com a Educação e a Expressão Plástica, as crianças construíram um caderno e em grande grupo atribuíram-lhe um título, “O caderno das minhas histórias preferidas”, de modo a terem algo pessoal, onde pudessem escrever ou desenhar sobre as histórias preferidas com que contactaram. Foram construídos cadernos estimulantes com utilidade relevada, desde logo, no momento em que as crianças começaram por desenhar sobre as histórias que ouviam, passando a ilustrar o que escreviam, algumas com o auxílio dos familiares (com grande gosto, mostravam o que tinham realizado, revelando autoestima e envolvimento).

Finalmente, o projeto poderia ter sido complementado e continuado, por exemplo, com a organização de um encontro e/ou troca de correspondência com um escritor, ilustrador, editor e/ou livreiro, a par da possibilidade de uma ida à biblioteca da escola secundária do agrupamento que, apesar das crianças desconhecerem, podem frequentar e requisitar livros (informações facultadas pela coordenadora pedagógica).

É, pois, inevitável constatar a importância deste projeto na formação de um docente, evidenciando a necessidade efetiva da reflexão para o sucesso da ação. Nesta linha de pensamento, realce-se que, de facto, segundo Cardoso (2002), a iniciação do docente na reflexão de situações pedagógicas, por ele vividas, é o polo desencadeado da sua formação, vetor de alterações fundamentais da sua ação.

Inequívoca e indubitavelmente, foi um privilégio também desenvolver um projeto que refletisse uma grande paixão do par pedagógico, nomeadamente os livros; refere Gomes (1996, p. 12) “Só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar”.

REFLEXÃO FINAL

Este relatório dá conta de diferentes aspetos e momentos de vida, marcados por uma importância ímpar, caminhando para a singularidade sempre exigida na narração de um percurso formativo vivenciado pela docente estagiária.

E fala-se de singularidade, desde logo, pelos constrangimentos relacionados com a falta de experiência da docente estagiária, que inicia uma investigação das suas práticas. Por outro lado, este é um caminho que abre horizonte para uma formação que resulta numa ação mais esclarecida e promissora, que sem descurar o desenvolvimento profissional, começa a desenhar o perfil que deve caracterizar cada docente. Foi um percurso que, atendendo às dificuldades, permitiu que a docente estagiária se conhecesse e, bem assim, pudesse encetar a jornada que começa na pergunta: quem sou eu? Para tanto, levou-se a cabo a construção de práticas mais adequadas aos contextos de aprendizagem onde se desenvolvem “na confluência do Eu com o Outro”, contrariando-se “formas de trabalho e de aprendizagem que perpetuam o *status quo* e o isolamento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 51).

Os desafios colocados pelo estágio fizeram antever a realidade exigente da profissão docente e o ruído entusiasmante de qualquer início: temos tanto para fazer. A consciencialização para a importância de uma formação ao longo da vida foi diária – já não há modelos estanques, vidas acomodadas à profissão... a educação exige que o docente atue, que o docente vá para dentro das mudanças. É nesta medida se deve orientar por uma prática que garanta o direito das crianças a uma educação de qualidade. É fácil de notar, pois, o papel exigente da aprendizagem da formação no processo profissional que pede investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento.

O estágio convidou, sem dúvida, a uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos diferenciados – que a docente estagiária quer levar para a vida – baseou-se este caminho da reflexão tendo por mestre Schön, que passa pela ação, sobre a ação e para a ação. Sabendo que o conhecimento se constrói na articulação entre a teoria e a prática, assim como é a maneira que o profissional interpreta o mundo, mas é, de facto, um estágio que permite perceber exatamente o que isso quer dizer. A

definição do que é ser educador e professor, nos dias de hoje, foi compreendida através de experiências reais conduzidas entre reflexão e a prática, alavancando mudanças que promoveram intervenções mais qualificadas nos contextos de ação.

Tendo em conta o princípio da aprendizagem ao longo da vida, é preciso continuar. E a docente estagiária reforça: é preciso continuar – continuar a melhorar a capacidade de ver e de pensar na ação, identificando-se a “noção construtivista de pessoa” Davies (1972, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p.127), quer dizer, “alguém que se confronta com a necessidade de adaptação, procurando aumentar os interesses ao máximo, sem esquecer uma dinâmica de ajustamento, a fim de atuar em permanente diálogo com a realidade” (Davies, 1991, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p.127). Assim, coube distanciar-se de uma prática sintetizada na escolha de meios e procedimentos meramente instrumentais e rotineiros, onde o docente se torna um simples executor de tarefas, cumprindo regras sem vista à transformação da sua ação ou questionamento, como se de um receituário para todas as situações se tratasse (Hermínia & Schenkel, 2005).

Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, as suas competências socioprofissionais e pessoais, marca o início do perfil identitário. Trata-se de um perfil que, apesar de duplo, dá conta de especificidades que dão de beber à singularidade com que se inicia esta reflexão. É que são os únicos profissionais que se definem como docentes de um grupo de crianças e não como docentes de determinada área. É um perfil caracterizado pela monodocência (integral ou assistida) que implica a responsabilidade integral pelo grupo. Esta monodocência não desvaloriza outros intervenientes fundamentais no processo educativo e permite uma gestão mais flexível do tempo, a par de uma gestão integral do currículo, bem como das dimensões pedagógicas (Formosinho, 2016).

Este perfil duplo permitiu: uma visão que reconhece a importância da articulação e do intercâmbio entre ambos os níveis; o conhecimento da realidade educativa e dos referenciais de cada nível – um diálogo profissional, como meio de articulação e de conhecimento mútuo, de informação e de partilha, cuja aproximação institucional facilita esta cultura de partilha (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016). De sublinhar que, a partir deste perfil duplo, emerge uma maior compreensão da necessidade de

promover a continuidade educativa com o nível educativo a montante e a jusante, onde o contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento não pode ser dispensado.

Em suma, o docente “é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão & Canha, 2013, p 42). Efetivamente, não pode confinar-se ao conforto de uma formação acabada. Um docente de crianças será sempre um educador do mundo que nasce. É por isso que ele [o docente] não tem de saber tudo, mas precisa de uma atitude de quem quer saber tudo, sem abandonar na secretária os olhos que lhe permitem ver como uma criança. O docente é um adulto que quer saber tudo – e, por isso, investiga e reflete –, mas que não deixou a humildade e a curiosidade inevitáveis de uma criança com a avidez de quem quer saber o mundo. É por isto que o docente será sempre – como poderia? – ser um produto inacabado e é isso que lhe confere o ato meritório e honroso que educar e mesmo ensinar. Posto isto, parece pertinente, convocar a origem etimológica que tanto nos conta – ou fantasia – sobre quem somos. Assim, “educar” vem do Latim *educare*, que significa “instruir” e “criar”. *Educare*, por sua vez, deriva da composição entre o prefixo *ex*, que significa “fora”, e o termo *ducere* que quer dizer “guiar, conduzir” (s/a, Dicionário etimológico, 2017). Assim, se *educare* cria realidades que “guiam para fora”, parece-nos, claro, o que se fez no desenvolvimento da prática. É inevitável partir do que a criança já sabe, mas é imperativo conduzi-la para lá do que lhe “parece” o mundo. Sobre o “ensinar”, segundo as orientações etimológicas do Latim, *insignare*, significa “gravar, colocar uma marca em”; “in”, por sua vez, significa “em” e “signum” quer dizer “marca, sinal” (s/a, Origem da palavra, 2017). É inequívoco que este estágio (mesmo que se tratando de um estágio) marcou, deixou marca (*signum*) naquelas (*in*) que foram as primeiras crianças da vida da docente estagiária. Parece, pois, que no todo do que pode ser a primeira experiência, esta levou, por pouco que seja – ela sabe que levou – as crianças para além do que elas viam (*educare*) – quer dizer, sabiam. Por outro lado, deixou-lhes (*in*) algum tipo de marca (*signum*) no percurso que acaba – acredita-se que sim, até porque não há outra forma de continuar, ninguém consegue continuar o que não acredita. É por tudo o que se conta e o que ficará por narrar que se acaba este ciclo com uma fé inabalável nos começos contínuos que a vida trará.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, C. (31 de outubro de 2010). Processo Ensino-Aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39. Obtido de www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf.
- Alonso, L. (2007). Aprender em diferentes contextos: o informal, o não formal e o formal - Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In P. Santos, & B. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 139-152). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-64). Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, J., Moreira, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (91-121). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Barreiros, J., & Krebs, R. (2007). Desenvolvimento motor: a delimitação de uma sub-área disciplinar. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Orgs.), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 7-26). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Branco, J., Caldas, A., & Roldão, M. (2011). *Questões sobre ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.ºCEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação* 24. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/374/37421276002/>
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: ASA Editores.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Coragem, A. (2006). Pensando a arte na educação infantil. In A. Carvalho, F. Salles, & M. Guimarães, *Desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-97). Belo Horizonte: UMFG.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna* nº43, pp. 12-36.
- Cortesão, L., & Torres, M. (1983). Texto nº16. Avaliação pedagógica II: perspetivas de sucesso. In M. Proença, *Didática da História: textos complementares* (pp. 401-428). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, F., & Viseu, S. (2007). Formação-ação-reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Day, C. (2012). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (3ª ed., pp. 95-114). Porto: Porto Editora.

- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, . . . Z. Nanzhao, *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. Eufrásio, Trad., pp. 77-88). Lisboa: Asa Editores.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1.º CEB* (4ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- DeVries, R. (2004). Entendendo a educação construtivista. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 18-49). São Paulo: ARTMED.
- DeVries, R., Edmiaston, R., Zan, B., & Hildebrandt, C. (2004). Entendendo a educação construtivista: o que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 50-68). São Paulo: ARTMED.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Porto: ASA Editores.
- Doherty, P., & Mitton, J. (1991). *Descobrir os planetas*. (L. Maia, Trad.) Lisboa: Impala.
- Duque, A., Garcia, M., Barreira, O., Sousa, P., & Cerqueira, S. (1999). Conceito de número. In D. Fernandes, J. Pedrosa, & J. Azevedo, *Baú de Matemática* (pp. 65-73). Valongo: Serviços gráficos do Instituto Politécnico do Porto.
- Elliott, J. (2000). En qué consiste la investigación-acción en la escuela? In J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (4ª ed., pp. 21-26). Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (2012). Nota de apresentação. In A. Estrela, & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (3ª ed., pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). Educação Matemática - Enquadramento curricular. In D. Fernandes, *Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (1994). Em síntese, aspetos inovadores da educação Matemática. In D. Fernandes, *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 137-140). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I., & Ribeiro, I. (2014). Padrinhos de leitura. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Batista, *Ler para Ser* (pp. 207-236). Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M., Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. Flores, & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (15 de Junho de 2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança, Portugal.
- Folque, M. (2012). Revisão da literatura e fundamentação teórica. In M. Folque, *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (pp. 65-106). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. (2000). Como se faz a educação para a cidadania? In A. Fonseca, *Educar para a cidadania* (pp. 39-50). Porto: Porto Editora.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na ação educativa*. (M. Antunes, Trad.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Formosinho, J. (1998). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Freire, J. (2009). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* (5ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Furter, P. (1996). *Educação e Reflexão*. Rio de Janeiro: Vozes Petrópolis.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.) São Paulo: ARTMED Editora.
- Giasson, J. (1993). Macroprocessos 2ª. parte: textos narrativos. In J. Giasson, *A compreensão na leitura* (pp. 131-160). Porto: Edições Asa.

- Gomes, J. (1996). Formar leitores. In J. Gomes, *Da nascente à voz* (pp. 11-14). Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J. (1996). Leitura - a escola e a família numa encruzilhada. In J. Gomes, *Da nascente à voz* (pp. 15-28). Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J. (1996). Seleção crítica dos livros infantis. In J. Gomes, *Da nascente à voz* (pp. 48-56). Lisboa: Editorial Caminho.
- Gompertz, W. (2016). *Somos todos artistas: pense como um artista e tenha uma vida mais criativa*. (T. Pereira, Trad.) Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Guimarães, M., & Costa, I. (1986). *Eu era a mãe*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Hermínia, M., & Schenkel, B. (2005). Professor Reflexivo: da teoria à prática. In I. Sá-Chaves, *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 119-132). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). (H. Marujo, & L. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A., & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Porto, Portugal.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes da Silva, M. (2013). *Práticas educativas, teoria e investigação*. Obtido em 2017, de ESES: <http://www.eses.pt/interações>
- Marta, M., & Lopes, A. (2008). Construção de identidades profissionais em educação de infância: comparação de percursos no setor público e no setor privado. *Repositório Aberto da Universidade do Porto*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62419/2/83942.pdf>

- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & Á. Hypólito (Org.), *Trabalho Docente e Formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marta, M., & Lopes, A. (Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação - pontes para a mudança). 2014. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & Á. Hipólito (Org.). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreira-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Sá, P. (2012). *Explorando: A complexidade do corpo humano - guião didático para professores*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). Porquê ensinar Matemática? In J. Matos, & M. Serrazina, *Didática da Matemática* (pp. 18-28). Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 76-105). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In J. Pedro da Ponte (Coord.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). A Matemática na Educação Pré-Escolar. In D. Moreira, & I. Oliveira, *Iniciação à matemática no jardim de infância* (pp. 54-75). Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação e supervisão. In M. Moreira, *Formação Docente* (pp. 11-29). Belo Horizonte : Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.
- Morgado, J., & Carvalho, E. (2012). Políticas educativas e avaliação do desempenho docente: as teias de uma problemática. In M. Alves, & J. Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas* (pp. 75-102). Porto: DE FACTO.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- NCTM. (1991). *Normas para o currículo e a avaliação da matemática escolar*. Lisboa: APM/IIE.
- Nóvoa, A. (setembro - dezembro de 2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*. Obtido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf.
- Oers, B. (Abril de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Destacável NOÉISIS nº77: Redescobrir Vigotsky*. Obtido de <https://issuu.com/therockim/docs/destacavel-77>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições da pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Olivera-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *SciELO*. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, & G. Monge, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 197-204). Porto: Porto Editora.
- Page, K. (2000). La investigación-acción educativa. In J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (4ª ed., pp. 82-99). Madrid: Ediciones Morata.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). O desenvolvimento humano. In D. Papalia, & R. Feldman, *Desenvolvimento Humano* (C. Monteiro, & M. Silva, Trans., 12ª ed., pp. 34-83). Porto Alegre: Artmed Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). Período escolar: desenvolvimento físico e saúde no período escolar. In D. Papalia, S. Olds, & R. Feldman, *O mundo da*

- criança* (I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz, & T. Gonçalves, Trads., 8ª ed., pp. 393-416). Lisboa: Mc Graw Hill de Portugal.
- Pedro da Ponte, J. (2002). Nota de apresentação. In J. Pedro da Ponte (Coord.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (p. 7). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2012). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (3ª ed., pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano segundo Urie Bronfenbrenner. In G. Portugal, *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner* (pp. 29-56). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (Setembro de 2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola - transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Revista Aprender: educação básica - as primeiras etapas*.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prates, M. (2010). *Cantar juntos 2*. Lisboa: Associação Aprender em Parceria/A PAR.
- Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In *EU e o OUTRO: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, D. (2002). Casos de autenticidade expressiva. In D. Rodrigues, *A infância da Arte, a arte da infância* (pp. 7-123). Porto: ASA Editores.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

- Roldão, M. (janeiro - abril de 2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (outubro a dezembro de 2007 b). Colaborar é preciso. *Noésis* n° 71.
- Roldão, M. (2007c). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de Educação* (pp. 94-103).
- s/a. (junho de 2017). Obtido de Dicionário etimológico: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>
- s/a. (junho de 2017). Obtido de Origem da palavra: <http://origemdapalavra.com.br/site/?s=ensinar>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de educação* 5. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/349/34900507/>
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shayer, D. (1997). *A exploração do espaço*. (C. Dionísio, Trad.) Lisboa: Caminho.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves, & E. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Porto: DE FACTO.
- Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 29-59). São Paulo: Editora Ática.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-29). São Paulo: Prol.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). A conceção construtivista de aprendizagem escolar e do ensino. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 17-22). Porto: Asa Editores.
- Sousa, A. (1979). *Tempos livres: jogos de expressão dramática*. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.

- Spodek, B., & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *PNEP: as implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). Psicologia da aprendizagem. Tarefas a propor e a sua estruturação. In J. Tavares, & I. Alarcão, *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (pp. 83-126). Coimbra: Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (setembro de 2002). Entrevista: continuidade educativa nas primeiras etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo). *Revista Aprender*.
- Vigotsky, L. (2009). O desenho na idade infantil. In L. Vigotsky, *A imaginação e a arte na infância* (M. Pereira, Trad., pp. 95-110). Lisboa: Relógio D'Água.
- Vigotsky, L. (2000). Implicações educacionais: interação entre o aprendido e o desenvolvimento. In L. Vigotsky, *A formação social da mente* (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans., pp. 103-120). São Paulo: Martins Fontes.
- Viseu, S., & Costa, F. (2007). Formação-ação-reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, S. Viseu, & (orgs.), *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas* (pp. 238-250). Porto: Porto Editora.
- Zabala, A. (1999). Os enfoques didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 153-195). São Paulo: Editora Ática.
- Zenhas, A. (2006). Escola-família: principais modelos teóricos. In A. Zenhas, *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família* (pp. 19-40). Porto: Porto Editora.

REFERENTES LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de escolas de Águas Santas (2012). *Projeto Educativo*. Acedido a 15 de outubro de 2016, disponível em <http://portal.aescas.net/documentos/pe>.

Circular nº 17/DGIDC/DSDC/2007 - *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 - *Avaliação na educação pré-escolar*.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1ª série A, nº 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1ª série A, nº 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio: Diário da República, 1ª série, nº 92. Lisboa: Ministério da Educação - *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro: Diário da República. 1ª série, nº 240. Lisboa: Ministério da Educação - *Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento*.

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril: Diário da República, 1ª série, nº 65. Lisboa: Ministério da Educação - *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1ª série, nº 237. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei de bases do sistema educativo*.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação - *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.